

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
“ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

**ПЕДАГОГІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА ПСИХОЛОГІЯ**

**конспект лекцій**

для студентів денної та заочної форм навчання  
освітнього ступеня магістр  
зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи»  
освітнього ступеня бакалавр  
зі спеціальності 6.030102 «Психологія»

Затверджено  
Редакційно-видавничою  
радою університету,  
протокол № 2 від 25.06.2015 р.

Харків 2016

УДК 378.012.159.923

ББК 65.261.5

Б 73

Педагогічна та професійна психологія : конспект лекцій для студентів денної та заочної форм навчання освітнього ступеня магістр зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» освітнього ступеня бакалавр зі спеціальності 6.030102 «Психологія» / Уклад. Богдан Ж.Б., Солодовник Т.О. — Харків : НТУ «ХПІ», 2016. — 68 с.

Укладачі:            Ж.Б. Богдан,  
                              Т.О. Солодовник

Рецензенти:        доц. С.М. Резнік

Кафедра педагогіки та психології управління соціальними системами

© Ж.Б. Богдан, Т.О. Солодовник, 2016  
© НТУ «ХПІ», 2016

## ТЕМА 1

### ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1. Предмет, об'єкт і завдання педагогічної психології. Основна система понять, що використовуються в педагогічній психології
2. Структура педагогічної психології. Взаємозв'язок педагогічної психології з іншими науками

#### ***1. Предмет, об'єкт і завдання педагогічної психології. Основна система понять, що використовуються в педагогічній психології.***

Педагогічна психологія тісно пов'язана з педагогікою, віковою та диференціальною психологією, психофізіологією - це галузь психологічної науки, яка вивчає факти, закономірності та механізми формування особистості в умовах освітнього процесу. Тобто вона досліджує особливості розвитку людини в умовах вчення і виховання.

**Учіння** - це спеціально організована діяльність засвоєння людиною соціального досвіду в умовах освітнього процесу за допомогою педагога. Педагогічна психологія вивчає **процес учіння**: його структуру, характеристики, закономірності протікання. Педагогічна психологія досліджує також вікові та індивідуальні особливості учіння. Центральне місце займає вивчення умов, які дають максимальний ефект розвитку.

У процесі учіння людина засвоює не тільки інтелектуальний досвід, але й інші види досвіду: моральний, естетичний і т.д. Коли мова йде про засвоєння цих видів досвіду, то цей процес називають **вихованням**. Таким чином, **об'єктом** педагогічної психології завжди є процеси **учіння і виховання**.

Предметом педагогічної психології є механізми, закономірності та умови, які забезпечують процес формування особистості у навчальній діяльності. Суб'єктом педагогічної психології виступає людина, включена в процес навчальної діяльності, яка організовується і управляється педагогом.

**Завдання педагогічної психології: вивчення побудови і закономірностей процесу навчання; виявлення умов; вивчення вікових можливостей дітей; створення методичного інструментарію; вивчення психологічних особливостей учасників освітнього процесу.**

#### **Основна система понять, що використовуються в педагогічній психології.**

1. Найширше поняття - навчальна діяльність. Цим поняттям позначається спільна діяльність вчителя і діяльність учня. Як еквівалентне цьому поняттю використовується термін навчальний процес.

2. Під терміном засвоєння розуміється процес переходу елементів соціального досвіду в досвід індивідуальний. Такий перехід завжди передбачає діяльність суб'єкта, що засвоює соціальний досвід. Засвоєння відбувається в різних видах діяльності: у грі, праці, навчанні.

3. Учіння – це діяльність учня, включеного в навчальний процес. У цьому випадку процес засвоєння соціального досвіду спеціально організований представником старшого покоління - учителем.

4. Діяльність вчителя в навчальному процесі називається навчанням: *учень* вчиться, а *вчитель* навчає.

5. До числа основних понять належить також термін формування. Формування - це діяльність або експериментатора-дослідника, або вчителя, пов'язана з організацією засвоєння певного елемента соціального досвіду (поняття, дії) учнем.

6. Використовується також термін научіння. У зарубіжній психології він вживається як еквівалент учіння. У вітчизняній психології його прийнято використовувати стосовно до тварин.

7. Термін розвиток пов'язаний з процесом засвоєння. Але під розвитком розуміють наявний рівень сформованого, освоєного, що вже перейшло з плану соціального досвіду в план досвіду індивідуального і при цьому призвело до деяких новоутворень в особистості, інтелекті і т.д.

8. Загальні закономірності засвоєння будь-якого виду соціального досвіду збігаються. У той же час процес засвоєння морального, естетичного досвіду має свої специфічні особливості. У зв'язку з цим, коли говорять про ці види досвіду, то використовують термін виховання. У цих випадках діяльність називається виховною: *вчитель* виховує, *учень* виховується.

## **2. Структура педагогічної психології. Взаємозв'язок педагогічної психології з іншими науками**

Структуру педагогічної психології складають три розділи:

- психологія навчання;
- психологія виховання;
- психологія педагогічної діяльності.

***Взаємозв'язок педагогічної психології з педагогікою і віковою психологією***

*Взаємозв'язок педагогічної психології та педагогіки*

Головний вузол зв'язку - предмет цих наук. Психологія вивчає закони розвитку психіки людини. Педагогіка розробляє закони управління розвитком особистості. Виховання, освіта дітей і дорослих є не що інше, як цілеспрямована зміна цієї психіки (наприклад, мислення, діяльності).

Отже, вони не можуть здійснюватися фахівцями, які не володіють психологічними знаннями.

Другий вузол зв'язку двох наук - показники та критерії навченості й вихованості особистості. Ступінь якості знань школярів реєструється по змінах пам'яті, запасам знань, здібностям використовувати знання в практичних цілях, володінню прийомами когнітивної діяльності, швидкості відтворення знань, володінню термінологією, навичками перенесення знань у нестандартні ситуації і т.п. Вихованість же фіксується в мотивованих вчинках, системі свідомої та імпульсивної поведінки, стереотипах, навичках діяльності та судженнях.

Третій вузол зв'язку - це методи дослідження.

*Взаємозв'язок педагогічної психології з віковою психологією*

Останнім часом вікова психологія набуває все більшого значення як фундамент для педагогічної психології. Вікова психологія - це теорія розвитку психіки в онтогенезі. Вона вивчає закономірності переходу від одного періоду до іншого на основі зміни типів провідної діяльності, зміни соціальної ситуації розвитку, характеру взаємодії людини з іншими людьми. Вік характеризується не співвідношенням окремих психічних функцій, а тими специфічними завданнями освоєння сторін дійсності, які прийняті і вирішуються людиною, а також віковими новоутвореннями. Всі ці аспекти вікової психології мають величезне значення при створенні психологічної теорії засвоєння соціокультурного досвіду в рамках педагогічної психології.

### **Питання для перевірки знань**

1. Що є предметом педагогічної психології?
2. Що є об'єктом педагогічної психології?
3. Що вивчає педагогічна психологія?
4. Назвіть основні завдання педагогічної психології
5. Яка структура педагогічної психології?
6. Які терміни входять в основну систему понять педагогічної психології?
7. Навчальна діяльність - це ...
8. Засвоєння - це ...
9. Учіння - це ...
10. Навчання - це ...
11. Виховання - це ...

## ТЕМА 2

### ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

#### ***1. Перший етап – з середини XVII ст. і до кінця XIX ст. – загальнодидактичний.***

**Йоганн Генріх Песталоцці (1746-1827)** швейцарський педагог – розумів все навчання як творчість самого учня, всі знання як розвиток діяльності зсередини, як акти самодіяльності, саморозвитку. Вказуючи на відмінності у становленні розумових, фізичних і моральних здібностей дитини, Песталоцці підкреслював важливість їх зв'язку і тісної взаємодії в навчанні, яке рухається від простого до складнішого, щоб врешті забезпечити гармонійний розвиток людини.

Послідовником І.Г. Песталоцці **був Фрідріх Адольф Вільгельм Дистервег (1808-1866)** німецький педагог, який основними принципами виховання вважав природовідповідність, культуровідповідність, самодіяльність. Дистервег підкреслював, що тільки знаючи психологію і фізіологію, педагог може забезпечити гармонійний розвиток дітей. У психології він бачив «основу науки про виховання», і вважав, що людина володіє природженими задатками, яким властиве прагнення до розвитку. Завдання виховання – забезпечити такий самостійний розвиток.

**Ушинський Костянтин Дмитрович** (19 лютого (2 березня) 1824, Тула - 22 грудня 1870 (3 січня 1871), Одеса) – російський педагог, основоположник наукової педагогіки в Росії, помер 22 грудня 1870 (3 січня 1871). Виховання вчений розглядав як «створення історії». Предметом виховання є людина, і якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спершу ознайомитися в усіх відношеннях. Це означало вивчення фізичних і психічних особливостей людини, впливів «ненавмисного виховання» - суспільного середовища, «духу часу», його культури і суспільних відносин.

**К.Д. Ушинський дав своє трактування найскладніших і завжди актуальних питань:**

- про психологічну природу виховання;
- межах і можливостях виховання, співвідношенні виховання і навчання;
- межах і можливостях навчання;
- співвідношенні виховання і розвитку;
- поєднанні зовнішніх виховних впливів і процесу самовиховання.

**2. Другий етап – з кінця XIX ст. до початку 50-х років XX ст.,** коли педагогічна психологія почала оформлюватися в самостійну галузь, акумулювавши досягнення педагогічної думки попередніх століть.

Цей період характеризується формуванням особливого психолого-педагогічного спрямування - **педології** (Джеймс Марк Болдуїн, Е. Кіркпатрік, Е. Мейман, Блонський Павло Петрович, Виготський Лев Семенович та ін.), в якому комплексно на основі сукупності психофізіологічних, анатомічних, психологічних і соціологічних вимірів визначалися особливості поведінки дитини з метою діагностики її розвитку.

Ряд робіт Павла Петровича Блонського, роботи Льва Семеновича Виготського і його співробітників з дитячої психології заклали фундамент сучасних наукових знань про психічний розвиток дитини. Праці, що створювалися в педологічних установах, містили цінний фактичний матеріал, який увійшов в фонд сучасних знань про дитину і її розвиток. Ці праці були покладені в основу і нині діючої системи виховання в дитячому віці і ранньому дитинстві, а психологічні дослідження Павла Петровича Блонського, Льва Семеновича Виготського забезпечили можливість розробки теоретичних і прикладних проблем вікової та педагогічної психології в нашій країні.

До **кінця XIX в.** в російській психолого-педагогічній науці були накопичені значні дані, що дозволяли сформулювати практичні проблеми. Ідея психофізіологічного дослідження дитини та використання його результатів у педагогічній практиці отримала підкріплення в обґрунтуванні можливості вивчення психічних явищ експериментальним шляхом. Використання експерименту в умовах навчання, розпочате Іваном Олексійовичем Сікорським в 1879 р, спочатку не отримало широкого відгуку в науці. Але з утворенням психологічних лабораторій, починаючи з середини 80-х рр., експеримент став входити в життя, виникло активне прагнення пов'язати з ним педагогічний процес, тобто створити якісно нову науку про виховання і навчання.

Розвиток педагогічної психології в Росії з початку XX ст. міцно стало на наукові основи. Утвердився статус цієї науки як самостійної галузі знання, що має важливу теоретичну і практичну значущість. Дослідження в цій сфері зайняли провідне місце у вітчизняній психологічній і педагогічній науці. Це було пов'язано з успіхами у вивченні вікового розвитку, що забезпечують авторитет вікової та педагогічної психології не

тільки в науковій сфері, але й у вирішенні практичних завдань виховання і навчання.

Не тільки в науці, а й у громадській думці утвердилася точка зору, згідно з якою пізнання законів дитячого розвитку є основою для правильної побудови системи освіти. Тому в розробку цих проблем включилися вчені різних спеціальностей, кращі російські уми, видатні теоретики та організатори науки, які користувалися великим авторитетом, зокрема: Бехтерев Володимир Михайлович, Петро Францевич Лесгафт, Іван Петрович Павлов. Сформувалася ціла плеяда вітчизняних психологів, що активно зайнялися теоретичними та організаційними питаннями вивчення дитячого розвитку та побудови наукових основ виховання і навчання. У цю плеяду входили насамперед Блонський Павло Петрович, Петро Федорович Каптерев, Олександр Федорович Лазурський, Микола Миколайович Ланге, Олександр Петрович Нечаєв, Мойсей Матвійович Рубінштейн, Іван Олексійович Сікорський та ін.

У вітчизняній педагогічній психології з 30-х рр. були розгорнуті дослідження процесуальних аспектів навчання та розвитку:

1. взаємозв'язку сприйняття і мислення в пізнавальній діяльності (Рубінштейн Сергій Леонідович, С.Н. Шабалін);
2. співвідношення пам'яті і мислення (Олексій Миколайович Леонт'єв, Леонід Володимирович Занков, Анатолій Олександрович Смирнов, Петро Іванович Зінченко та ін.);
3. розвитку мислення і мовлення дошкільнят і школярів (Олександр Романович Лурія, Олександр Володимирович Запорожець, Данило Борисович Ельконін та ін.);
4. механізмів і етапів оволодіння поняттями (Жозефіна Іллівна Шиф, Наталя Олександрівна Менчинська, Г.С. Костюк та ін.);
5. виникнення і розвитку пізнавальних інтересів у дітей (Н.Г. Морозова та ін.).

**3. Третій етап – з середини XX ст. і до теперішнього часу.** Підставою для виділення цього етапу служить створення цілого ряду власне психологічних теорій навчання, тобто розробка теоретичних основ педагогічної психології.

Так, в 1954 р. Беррес Фредерік Скіннер (20 березня 1904 - 18 серпня 1990) висунув ідею програмованого навчання; в 70-ті-80-ті рр. отримує свій розвиток цілісна система проблемного навчання.



У період 40-50-х рр. Рубінштейн Сергій Леонідович (1889-1960) в «Основах психології» дав розгорнуту характеристику навчання як засвоєння знань.

У 50-70-х рр. на стику соціальної та педагогічної психології проводилося безліч досліджень структури дитячого колективу, статусу дитини в середовищі однолітків (Артур Володимирович Петровський, Яків Львович Коломінський та ін.). Особлива сфера дослідження належить до питань навчання і виховання важких дітей, формування автономної моралі у підлітків в деяких неформальних об'єднаннях (Давид Йосипович Фельдштейн).

У цей же період намітилися тенденції до постановки комплексних проблем – виховного навчання та навчального виховання. Активно вивчаються:

- психолого-педагогічні чинники готовності дітей до шкільного навчання;
- зміст і організація початкової освіти;
- психологічні причини неуспішності школярів;
- психолого-педагогічні критерії ефективності навчання.

З кінця 70-х рр. XX ст. активізувалася робота в науково-практичному напрямі - створенні психологічної служби в школі. У цьому аспекті виявилися нові завдання педагогічної психології:

- розробка концептуальних підходів до діяльності психологічної служби,
- оснащення її діагностичними засобами,
- підготовка практичних психологів.

Таким чином, на цьому етапі розвитку педагогічна психологія стає все більш об'ємною.

### **Питання для перевірки знань**

Заповніть таблицю

Періодизація	Характеристика	Представники

### ТЕМА 3

## МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У педагогічній психології використовуються ті ж методи, що і в інших галузях психологічної науки. Головними методами є спостереження й експеримент.

**Спостереження** – один з методів збору даних шляхом прямого зорового і слухового контакту з об'єктом вивчення. Основні характеристики методу спостереження - цілеспрямованість, планованість. Спостереження реалізується за допомогою спеціальної методики, яка містить опис всієї процедури спостереження. Головні її моменти наступні:

1. Вибір об'єкта спостереження та ситуації, в якій він буде спостерігатися.

2. Програма спостережень: перелік тих сторін, властивостей об'єкта, які будуть фіксуватися.
3. Спосіб фіксації одержуваної інформації.

Метод спостереження використовується не тільки в дослідницькій, але і в практичній діяльності, у тому числі і в педагогічній. Учитель спостерігає за поведінкою дітей, за тим, як вони виконують різні завдання в класі, і використовує отриману інформацію для вдосконалення своєї роботи як з класом в цілому, так і з окремими учнями. Однак і в цьому випадку правильний висновок про ті чи інші особливості внутрішнього життя дитини зробити непросто.

**Самоспостереження** є різновидом спостереження і передбачає вивчення психіки на основі спостереження за власними психічними явищами. Для його проведення у випробуваного повинен бути сформований високий рівень абстрактно-логічного мислення і здатність до рефлексії.

**Експеримент** посідає чільне місце у психологічних дослідженнях. Його відмінність від спостереження полягає в тому, що експериментатор *впливає на досліджуваний об'єкт відповідно до гіпотези дослідження.*

Розрізняють два види експерименту: лабораторний і природний. Основна відмінність між ними полягає в тому, що в лабораторному експерименті випробуваний знає, що у нього щось перевіряється, що він проходить якесь випробування. У природному експерименті випробувані цього не знають, оскільки експеримент проводиться в звичних для них умовах, про його проведення їх не інформують.

Будь-який вид експерименту включає наступні етапи:

1. Постановка мети: конкретизація гіпотези в певному завданні.
2. Планування ходу експерименту.
3. Проведення експерименту: збір даних.
4. Аналіз отриманих експериментальних даних.

5. Висновки, які дозволяють зробити експериментальні дані.

Як лабораторний, так і природний експерименти поділяються на констатувальний і формувальний.

Констатувальний експеримент використовується в тих випадках, коли треба встановити наявний стан вже існуючих явищ.

В галузі педагогічної психології особливо важливий формувальний експеримент. Як було зазначено, педагогічна психологія покликана вивчати закономірності учіння. Головний шлях для цього - простежувати засвоєння нових знань і дій при впровадженні різних умов в процес їх формування, тобто використовувати формувальний експеримент.

Крім спостереження і експерименту педагогічна психологія використовує також такі методи, як метод *бесіди*, метод вивчення продуктів діяльності, анкетування та інші.

### ***Поняття «педагогічний експеримент»***

*Педагогічний експеримент* – це своєрідно сформований, здійснений у контрольованих умовах процес навчання чи виховання, що дає можливість спостерігати педагогічні явища, а також слугує для вирішення багатьох завдань дослідження, наприклад:

- встановлення залежності між певним педагогічним впливом і досягнутими при цьому результатами навчання, виховання, розвитку;
- виявлення залежності між системою педагогічних заходів або умов і витратами часу і зусиль учителів та учнів по досягненню очікуваних результатів;
- порівняння ефективності двох або декількох варіантів педагогічних впливів або умов і вибору з них оптимального варіанту за якимось критерієм (ефективністю, витратами часу, зусиллями, засобами тощо);
- докази раціональності певної системи заходів за рядом критеріїв одночасно за відповідних умов;
- виявлення причинних зв'язків.

Розрізняють такі ***види педагогічного експерименту***:

*природний, який проводиться в звичайних умовах навчання і виховання,*

*лабораторний, для проведення якого створюються спеціальні умови, якась штучна обстановка, система завдань та умов їх виконання; випробуваний знає, що з ним проводять експеримент, але зазвичай не в курсі завдань цього експерименту. Для педагогічного дослідження більш характерне застосування природного експерименту.*

За логікою пошуку розрізняють експеримент *лінійний*, коли зміни йдуть в одному варіанті, і *варіативний*, коли порівнюється ефективність декількох варіантів пропонованих змін.

### **Методичні приписи до проведення педагогічного експерименту**

Найбільш важливі умови ефективності експерименту:

- попередній ретельний аналіз явища, його історичний огляд, вивчення масової практики з метою максимального вивчення поля експерименту та його завдань;
- конкретизація гіпотези. У цьому сенсі гіпотеза не просто постулює, що даний засіб поліпшить результати процесу, а висловлює припущення про те, що цей засіб з ряду можливих виявиться найкращим для певних умов;
- чітке формулювання завдань експерименту; визначення ознак, критерій, за яким будуть вивчатися явища, кошти, оцінюватися результат.

*Програма експерименту* представляє систему заходів, що передбачає порядок, послідовність, строки та засоби їх виконання. У проведенні експериментальної роботи можна виділити кілька етапів:

1. *Підготовчий етап* передбачає планування експерименту.

2. *Етап проведення експерименту*. У здійсненні даного етапу чітко простежуються три стадії.

3. *Контрольний етап*. Третьою стадією практичного етапу є ретельний збір і реєстрація (вимірювання, опис, оцінки) всіх показників.

4. *Узагальнюючий етап*. Завершується експеримент аналізом його підсумків:

- описом результатів здійснення експериментальних заходів (кінцевий стан досліджуваного об'єкта);
- характеристикою умов, при яких експеримент дав сприятливі результати;
- описом особливостей суб'єктів експерименту (характеристики на учнів);
- даними про витрати часу, коштів.
- розробкою рекомендацій на адресу практичних працівників.

### **Питання для перевірки знань**

1. Що таке педагогічний експеримент?
2. Які завдання вирішує педагогічний експеримент?
3. Перелічіть види педагогічного експерименту.
4. Дайте визначення природного експерименту.
5. Дайте визначення лабораторного експерименту.
6. Дайте визначення лінійного експерименту.
7. Дайте визначення варіативного експерименту.

## ТЕМА 4

### ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ МОТИВАЦІЙ НАВЧАННЯ

1. Мотивація навчання
2. Програма психологічного вивчення мотивації навчання

#### **1. Мотивація навчання.**

**Структура навчальних** мотивів. Навчальна діяльність завжди полімотивована. В системі навчальних мотивів переплітаються *зовнішні і внутрішні* мотиви. До внутрішніх мотивів відносяться такі, як власний розвиток в процесі вчення; дію разом з іншими і для інших; пізнання нового, невідомого. Такі мотиви, як розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування, похвала від значущих осіб, є цілком природними і корисними в навчальному процесі, хоча їх вже не можна віднести повністю до внутрішніх форм навчальної мотивації. Ще більш насичені зовнішніми моментами такі мотиви, як навчання як вимушена поведінка; процес навчання як звичне функціонування; навчання заради лідерства і престижу; прагнення опинитися в центрі уваги. Ці мотиви можуть негативно впливати на характер і результати навчального процесу. Найбільш різко виражені зовнішні моменти в мотивах навчання заради матеріальної винагороди і уникнення невдач. Одним з основних завдань педагога є підвищення в структурі мотивації студента питомої ваги *внутрішньої мотивації* вчення.

**Класифікація мотивів** навчання. Тут виділяють дві основні групи мотивів.

1. Мотиви, закладені в самій навчальній діяльності:
  - а) мотиви, пов'язані зі змістом учіння;
  - б) мотиви, пов'язані з самим процесом учіння.
2. Мотиви, пов'язані з тим, що знаходиться поза самою навчальною діяльністю:
  - а) широкі соціальні мотиви;
  - б) вузькоособисті мотиви.

Розвиток внутрішньої мотивації навчання відбувається як зрушення зовнішнього мотиву на мету учіння. Кожен крок цього процесу є зрушенням одного мотиву на інший, більш внутрішній, ближчий до мети учіння. Тому в мотиваційному розвитку студента слід враховувати, так само як і в процесі навчання, зону найближчого розвитку.

**Мотивація** досягнення. Поведінка, орієнтована на досягнення, припускає наявність у кожної людини мотивів досягнення успіху і уникнення невдачі. Іншими словами, всі люди мають здатність цікавитися досягненням успіху і тривожитися з приводу невдачі. Однак кожна окрема

людина має домінуючу тенденцію керуватися або мотивом досягнення, або мотивом уникнення невдачі. В принципі мотив досягнення пов'язаний із продуктивним виконанням діяльності, а мотив уникнення невдачі – з тривожністю і захисною поведінкою.

## ***2. Програма психологічного вивчення мотивації навчання.***

### ***2.1. Уміння вчитися і вивчення мотивації навчання***

Предметом аналізу педагога повинні стати такі компоненти мотиваційної сфери студента, як його мотиви, цілі, емоції, а також стан його вміння вчитися, суттєво впливає на мотивацію.

У практиці ефективність навчальної роботи, успішність студентів оцінюються без урахування їх мотивації, а мотивація та пізнавальні інтереси вивчаються у відриві від аналізу вміння вчитися.

Дослідження навчальної діяльності та її мотивації дозволяють виділити для педагога декілька ступенів включеності студента в процес учіння. Кожна з цих ступенів характеризується:

*По-перше*, деяким загальним ставленням до навчання, яке, як правило, досить добре фіксується і виявляється (за такими ознаками, як успішність і відвідуваність занять, загальна активність за кількістю його питань і звернень до викладача, по добровільності виконання навчальних завдань, відсутності відволікань, широті і стійкості інтересів до різних сторін учіння і т.д.).

*По-друге*, за кожною із ступенів включеності в учіння лежать різні мотиви, цілі учіння. Тому наступним кроком педагога має бути проникнення в сутність того, що спонукає студента, які цілі він уміє ставити і реалізовувати.

*По-третє*, кожній із ступенів включеності студента в учіння відповідає той чи інший стан вміння вчитися. Викладачеві необхідно визначити цей рівень уміння вчитися, щоб зрозуміти причину тих чи інших мотиваційних установок, бар'єрів, відходу студента від труднощів у роботі і т. д.

*Програма вивчення мотивації* включає кілька блоків: власне мотиваційний, цільовий, емоційний, пізнавальний.

### ***2.2. Вивчення мотивів навчання студентів (заради чого вчиться студент, що його спонукає до навчання)***

Мотив – це спрямованість особистості на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана з внутрішнім ставленням до неї. До видів мотивів можна віднести пізнавальні і соціальні мотиви. Якщо у студента в ході навчання переважає спрямованість на зміст навчальної дисципліни, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. Якщо виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то говорять про соціальні мотиви.

І пізнавальні і соціальні мотиви можуть мати різні рівні.

1. Так, пізнавальні мотиви мають рівні:

- широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями),
- навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного придбання знань),
- мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення).

2. Соціальні мотиви можуть мати наступні рівні:

- широкі соціальні мотиви (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання),
- вузькі соціальні, або позиційні, мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення),
- мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

**Якості мотивів** можуть бути змістовними, пов'язаними з характером навчальної діяльності (усвідомленість, самостійність, узагальненість, дієвість, домінування в загальній структурі мотивації, ступінь поширення на кілька навчальних предметів та ін.), і динамічними, пов'язаними з психологічними особливостями особистості (стійкість мотиву, його сила і вираженість, переключення з одного мотиву на інший, емоційне забарвлення мотивів) і т. д.

Мотиви будуть проявлятися по-різному в залежності від того, в яких ситуаціях виявляється особистість. Більше того, мотиви не у всіх ситуаціях досить явно виявляються. Треба не просто довго спостерігати, а спостерігати в таких ситуаціях, де досліджувані якості можуть проявитися. Вибір спостережуваних ситуацій залежить від того завдання, яке ставить перед собою педагог.

Поєднання виділених вище параметрів мотивів (види, рівні, етапи, якості, прояви) доцільно вивчати і діагностувати в різноманітних ситуаціях реального вибору. Ситуації вибору мають ту перевагу, що вони виявляють не тільки усвідомлювані, а й реально діючі мотиви. Важливо тільки, щоб студент розумів, що його вибір може привести до реальних наслідків для його життя, а не залишиться тільки на словах. Саме тоді результатами такого вибору можна довіряти.

Після обговорення питання про те, що важливо вивчати педагогу в мотивах учіння і де, в яких ситуаціях вибору це слід робити, перейдемо до характеристики того, як вивчати, тобто до конкретних діагностичних прийомів.

Перерахуємо можливі прийоми:

1. вибір з запропонованих навчальних дисциплін;

2. вибір навчальних завдань різного рівня (репродуктивних та продуктивних, проблемних);
3. вибір з вирішених завдань різної складності деяких найбільш вподобаних;
4. вибір з трьох видів діяльності (навчальних дисциплін або завдань) тієї, яка сподобалася цьому студенту більше за інші;
5. вибір з двох завдань, де в одному варіанті треба знаходити декілька способів вирішення завдання, а в іншому варіанті - швидко отримати результат;
6. вибір занять в одній з трьох груп, де вчать:
  - а) зіставленню декількох способів рішення;
  - б) швидкому вирішенню;
  - в) красивому оформленню роботи;
7. вибір в ситуації з обмежувальними умовами, наприклад при наявності об'єктивного дефіциту часу, коли студенту дається менше часу на вирішення завдання, і суб'єктивного дефіциту, коли часу стільки ж, але студенту говориться, що часу дається менше;
8. вибір в умовах попарного порівняння, коли, наприклад, кожен навчальний предмет попарно порівнюється з кожним і робиться вибір.

Інструкція до названих прийомів вибору може носити відволікаючий характер, щоб замаскувати справжню мету перевірки (наприклад, відмітною оцінюється швидкість вибору, а не його характер).

Під час аналізу результатів завдань на вибір педагог може оцінювати:

- 1) готовність студента до вирішення пізнавальних завдань, в тому числі і на ненавчальному матеріалі, який не стосується навчальної програми;
- 2) сам процес рішення (пошук адекватних способів, рішення задачі узагальненим способом, пошук додаткових засобів і опор, перебір декількох варіантів з метою вибору кращого або, навпаки, прагнення виконати завдання швидше, не замислюючись про правильність результату або оптимальності способу);
- 3) намір студента самостійно оцінити процес і результати свого вибору;
- 4) час, витрачений на вибір, стійкість вибору, його повторюваність;
- 5) самостійність вибору або орієнтація при виборі на оцінку дорослого.

### **Питання для перевірки знань**

1. Мотиви поділяються на ...
2. До внутрішніх мотивів відносять ...
3. До зовнішніх мотивів відносять ...
4. Надайте класифікацію мотивів навчання ...
5. Перерахуйте типи ставлення до навчання ...



## ТЕМА 5

### ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

1. Мотиви і мотивація професійної діяльності студентів
2. Динаміка професійної мотивації та адаптації студентів до навчання у вищій школі

#### ***1. Мотиви і мотивація професійної діяльності студентів***

Мотив (фр. *motif* і лат. *moveo* – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля. Як підкреслював С. Рубінштейн, «мотив як спонукач – це джерело дій».

Згідно з законом Йеркса-Додсона, який було сформульовано декілька десятиліть тому, ефективність діяльності залежить від сили мотивації, тобто чим сильніше спонукання до дії, тим вища результативність діяльності. Ця теза стосується і навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Дослідження в галузі педагогіки вищої школи проведені А.А. Реаном, В.А. Якуніним, Н.І. Мешковим, виявили, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються не рівнем інтелекту, а силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Результати досліджень дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може заповнити нестачу спеціальних здібностей чи недостатній рівень знань, умінь та навичок, відіграючи роль компенсаторного чинника. Однак у зворотному напрямку компенсаторний механізм не спрацьовує, тобто, яким би здібним і ерудованим не був студент, без бажання і прагнення до навчання – високих успіхів він не досягне.

Студенти, зацікавлені у навчанні, висувають більш оригінальні ідеї, ніж їх однокурсники з високим рівнем спеціальних здібностей, але з низькою мотивацією до конкретного виду діяльності.

Від сили і структури мотивації в значній мірі залежить як активність студентів так і успішність їх навчання. Для навчально-пізнавальної діяльності студентів особливо важливими є наступні типи мотивації: мотивація успіху, мотивація страху невдачі та професійна мотивація. При мотивації успіху дії студента спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність у першу чергу залежить від потреби досягнення успіху. Продуктивність навчально-пізнавальної діяльності та ступінь її активності мало залежить від зовнішнього контролю над діяльністю студента. Студенти, орієнтовані на успіх, вибирають для себе середні за складністю або більш важкі завдання, наполегливо ді-

ють під час їх вирішення. При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу результативність навчально-пізнавальної діяльності у цих студентів, як правило, підвищується. Привабливість завдання зростає в залежності від рівня його складності. У випадку невдалого виконання завдання, його привабливість залишається на високому рівні. Якщо завдання неможливо виконати, студенти, орієнтовані на успіх, наполегливо шукають шляхи його вирішення, використовуючи різноманітні методи. Ці студенти не втрачають бадьорості, гарного настрою при наявності труднощів, які розглядають як об'єктивну реальність.

Студенти, у яких має місце страх невдачі, зазвичай малоініціативні, неадекватно оцінюють свої можливості, найчастіше вибирають завдання, які не вимагають особливих зусиль. При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу діють неефективно, результативність діяльності зменшується. Вони не відзначаються особливою наполегливістю у досягненні поставленої мети (за невеликими винятками). У випадках невдач в навчально-пізнавальній діяльності привабливість завдань зменшується. Студенти цього типу зазвичай тривожні та невпевнені у своїх силах, потребують зовнішнього контролю навчально-пізнавальної діяльності.

## ***2. Динаміка професійної мотивації та адаптації студентів до навчання у вищій школі***

У практиці вищої школи важливого значення для забезпечення результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів набуває формування професійної мотивації як позитивного відношення до майбутньої професії. Якщо студент свідомо вибрав фах, вважає його гідним і значущим для себе і суспільства, то це позитивно впливає на якість його навчально-пізнавальної діяльності. Однак динаміка професійної мотивації має досить складний характер і змінюється від курсу до курсу. За допомогою експериментів було з'ясовано, що найбільш задоволені вибраною професією студенти-першокурсники.

***Студенти I курсу*** спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, котрі на більш старших курсах при зіткненні з реаліями життя підпорядковуються змінам, що іноді набувають болісного характеру.

Першокурсники зазвичай вбачають у студентстві можливість «займатися творчістю», «можливістю самовдосконалюватися», «творчо працювати після закінчення ВНЗ». Однак слід зазначити, що бажання набутти основ професійної майстерності у студентів I курсу найчастіше поєдну-

ється з репродуктивною навчально-пізнавальною діяльністю. У психологічному плані ці мотивації несумісні, адже творчі стимули, можуть формуватися тільки у відповідному творчому середовищі, тому при виборі змісту та методів навчання викладач, який працює з першокурсниками, повинен на це обов'язково зважати.

Саме на першому курсі відбувається глибока психологічна перебудова особистості студента, адаптація (лат. *adapto* – пристосовую) колишнього абітурієнта до студентського життя. Цей процес пов'язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, що може привести до нервових зривів, стресових реакцій, порівняно низької успішності, труднощів у спілкуванні. Ці особливості переорієнтації зі шкільного життя на нові принципи, пов'язані зі зменшенням або відсутністю батьківського і вчительського контролю, необхідністю самостійного вирішення проблем побуту і самообслуговування (особливо при переході з домашніх умов до гуртожитку), життєдіяльності в нових соціальних умовах, засвоєння великих за обсягом масивів інформації у високому темпі тощо, мають різні наслідки для студентів з різним типом нервової системи, темпераменту, характеру, різних здібностей.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми адаптації дає змогу виділити її основні напрями:

- професійна адаптація у ВНЗ – процес залучення особистості до професії, який виражається в надбанні знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професії, пристосування до структури вищої школи, загального змісту та окремих компонентів навчального процесу;

- дидактична адаптація – пристосування студентів до нової для них системи навчання. Пристосування може проходити як відносно швидко, так і відносно повільно.

- соціально-психологічна адаптація – пристосування до групи, стосунків у ній, формування особистого стилю поведінки, стилю взаємодії з ровесниками та викладачами.

Перша група труднощів має досить опосередковане відношення до психології, але є суттєвою і стосується великої кількості студентів. Це – відсутність у першокурсників багатьох спеціальних організаційно-навчальних навичок, необхідних у вузівському навчанні: конспектування лекцій та першоджерел, користування бібліотекою, тощо. Зазвичай подібні вміння й навички дуже швидко набуваються, але зафіксовано негативний вплив їхньої відсутності на успішність навчання і на показники адаптації студентів. До цієї групи слід також віднести відсутність адекватних комунікативних навичок. Перш за все, це особливості спілкування студентів.

нтів з викладачами. Відомо, що цей процес дуже відрізняється від взаємодії зі шкільними вчителями, і спроби студентів «перенести» шкільний стиль у вищу школу, як правило, є неефективними і досить конфліктними.

Наступна група проблем стосується функціонування вищих психічних процесів, перш за все – пізнавальних процесів та емоційної сфери. Часто виявляється, що способи зосередження уваги, запам'ятовування, вирішення навчальних завдань, якими володіє студент-першокурсник, і які були цілком адекватними в умовах шкільного навчання, не «працюють» у навчанні вузівському.

Особливо це характерно для спеціальностей, які передбачають уже на першому курсі запам'ятовування дуже великих обсягів навчального матеріалу, що не йде ні в яке порівняння зі шкільними вимогами (наприклад, вивчення іноземної мови на фахових факультетах, анатомії на медичних спеціальностях тощо). Найчастіше студенти використовують способи запам'ятовування, засвоєні в школі, і незважаючи на їхню неефективність, не можуть перейти на управління мнемічною функцією з метою відпрацювання нових, результативних способів. Те ж саме стосується управління увагою, розподілу активності у часі, керівництва емоційною сферою.

Психологічна підготовленість студентів до пізнавальної активності та інших видів діяльності визначається здатністю до стійкої концентрації уваги, тривалою працездатністю, здатністю працювати в різних умовах, обсягом розумової праці, динамікою «втягування» в роботу. Все це складає соціальну основу адаптації студентів до психологічних навантажень, зокрема, розуміння ситуації та відповідну реакцію на неї, вміння користуватися інформацією, здатність знаходити неординарні відповіді та рішення.

Психологічна невідповідність до нових соціальних умов негативно діє на загальний стан здоров'я студентів, послаблює увагу, пам'ять, мислення, волю. Виникає стан емоційного напруження, яке може стати патогенною основою різних захворювань: руйнується гармонія та чіткість поведінки, що призводить до нервових розладів. У цьому випадку виникають протиріччя між внутрішніми можливостями студента та зовнішніми труднощами. Стресові ситуації порушують адаптацію і пристосування молодого людини до нового середовища. Результатом стресових ситуацій є низька успішність на першій зимовій сесії, високий рівень захворюваності.

Окрему групу становлять власне особистісні труднощі студентів-першокурсників. Серед них найсуттєвішою є проблема недостатнього самовизначення. Готовність до життєвого самовизначення є центральним

психічним новоутворенням старшокласників. Основними психологічними компонентами цієї структури є: життєві плани, як стійкий вияв мотивації особистості відносно визначеного напрямку життєвого шляху; розвинута Я-концепція і свідоме управління розвитком власної особистості; інтегрування особистості і поява індивідуальності, як вищого рівня її розвитку. Готовність до вибору життєвого шляху формується у дуже незначній частини випускників середніх шкіл. Рішення про вступ до того чи іншого вищого навчального закладу часто є не власним і самостійним, а підказаним батьками чи іншими людьми, очікування - розмитими й невизначеними, а інтегрованість індивідуальності – далеко не завершеною.

Аналізуючи труднощі навчання студентів-першокурсників, слід вказати також на труднощі соціально-психологічної адаптації. При вступі до вищого навчального закладу студент, як особистість, продовжує формуватись і розвиватись відповідно до свого нового соціального становища, під впливом нового оточення, нового колективу, нових умов і вимог. Порівняно зі шкільними роками змінюються і мотиви навчальної діяльності, оскільки ця діяльність у вищій школі набуває професійного напрямку, нового конкретного значення, адже опанування знаннями, навичками та вміннями стає найважливішою умовою професійного розвитку майбутнього фахівця.

Таким чином, на процес адаптації першокурсників впливає низка факторів, головними з яких є гарні побутові умови, цікаве дозвілля, знання і вміння свідомо долати труднощі й проблеми адаптаційного періоду, задоволення навчальним процесом і соціальним оточенням.

Більш швидкій адаптації першокурсників сприяє така система психолого-педагогічних заходів: комплектування академічних груп з урахуванням психологічних особливостей студентів і їх психологічної сумісності, використання традицій, ритуалів, таких як День першого дзвоника та «Посвята у студенти», систематичні індивідуальні консультації викладачів і кураторів студентських груп. При вивченні курсу «Вступ до спеціальності» важливо познайомити студентів з історією та структурою навчального закладу, організувати консультації викладачів на кафедрах та в гуртожитках, охарактеризувати особливості модульно-рейтингової системи навчання, що дозволяє контролювати навчально-пізнавальну діяльність першокурсників та вчасно надавати їм допомогу.

Викладачам, що працюють з першокурсниками, необхідно дотримуватись спеціальної методики читання лекцій. У перші 2-3 місяці слід звертати увагу студентів на прийоми слухання лекції, запису її змісту,

особливостей конспектування, детально роз'яснювати методику підготовки до семінарських і лабораторних занять.

Спостереження показують, що першокурсники намагаються досліпно записувати зміст лекції. Такі спроби найчастіше завершуються невдахо. Несистематизовані уривчасті записи, відсутність активної мисленнєвої діяльності, не дають можливості відновити інформацію, отриману на лекції. Тому на перших лекціях слід цілеспрямовано і наполегливо вчити першокурсників записувати у логічній послідовності суттєві думки, положення, висновки, які є результатом аналізу і синтезу власної мисленнєвої діяльності. Бажано також ознайомити студентів з вимогами до ведення конспектів.

Цілеспрямована організація самостійної роботи студентів під керівництвом викладача є одним із головних моментів, які слід активно застосовувати під час адаптаційного періоду першокурсників. Такий підхід дає змогу не тільки краще ознайомити студентів із основами самостійної роботи, а й сформувати вміння правильно використовувати лекційний матеріал, виділяти головні елементи опрацьованого.

На консультаціях забезпечується можливість індивідуального підходу до студентів із низьким рівнем розвитку академічних здібностей, яким буває важко самостійно перейти на новий рівень навчання у ВНЗ. Для таких студентів необхідним на першому етапі є не лише додаткова інформація зі сторони викладача, але й регулярний контроль. Слід зазначити, що виконання індивідуальних завдань на практичних та лабораторних заняттях на початковому етапі (I-II курс) навчання у ВНЗ неможливе без супроводу викладача.

**Третій курс** надзвичайно важливий з позицій формування позитивного ставлення до майбутньої професії, адже в цей період розпочинається спеціалізація, активізується інтерес студентів до науково-дослідної діяльності. Ці особливості спричиняють звуження сфери інтересів особистості, кристалізують уявлення майбутніх фахівців про особливості своєї професії, можливості творчої реалізації власного потенціалу.

**Четвертий курс** – зазвичай завершальний для отримання першого академічного ступеня «бакалавр». Студенти більш глибоко ознайомлюються з майбутнім фахом у період практики на виробництві. Відбувається переоцінка цінностей. У студентів підвищуються вимоги до змісту, форм і методів спеціальної підготовки, формуються потреби творчої самореалізації особистості, відбувається інтенсивний пошук шляхів можливого працевлаштування чи продовження навчання в магістратурі.

У студентів *п'ятого-шостого курсів* на перший план виступає перспектива завершення навчання у ВНЗ. Зазвичай вони вже мають чіткі уявлення про майбутній вид професійної діяльності, свої життєві плани та перспективи, сформоване позитивне чи негативне відношення до вибраної професії, можливостей працевлаштування чи навчання в аспірантурі.

Проблема задоволеності чи незадоволеності професією – інтегративний показник, який відображає ставлення суб'єкта до вибраної професії. Це не тільки особистісний показник, але й соціально-економічний, адже низька задоволеність професією – одна з причин високої плинності кадрів, що призводить до негативних економічних наслідків. Окрім того, від задоволення професією залежить рівень психічного здоров'я індивіда, його емоційний стан, загальна задоволеність життєдіяльністю. Формування реальних уявлень молодого людини про майбутню професію і засоби оволодіння нею є одним з найважливіших завдань навчання у ВНЗ, розпочинаючи з першого курсу. Важливим орієнтиром у формуванні позитивної професійної мотивації має бути освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) фахівця, на основі якої слід конструювати програму підготовки до професійної діяльності.

**Студенти-випускники**, завершаючи навчання у ВНЗ, повинні усвідомити найважливіші вимоги до сучасного високопрофесійного фахівця:

- високий професіоналізм та компетентність у обраній сфері;
- інноваційний характер мислення;
- уміння управлінської діяльності;
- готовність до зміни та забезпечення реалізації творчого потенціалу підлеглих;
- креативна спрямованість особистості;
- психолого-педагогічна підготовка (здатність до регуляції емоцій, розуміння інших людей, вміння впливати на них);
- висока комунікативна, політична, правова та економічна культура;
- здатність та бажання до самовдосконалення, навчання протягом усього життя.

### **Питання для перевірки знань**

1. Назвіть основні мотиви і професійної діяльності студентів.
2. Дайте характеристику адаптації студентів першого курсу.
3. Розкрийте особливості професійної мотивації студентів кожного курсу (з першого по п'ятий).

## ТЕМА 6

### СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

#### *Готовність до педагогічної діяльності*

У педагогіці сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності. Явище готовності становить предмет вивчення як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно.

На першому етапі (кінець XIX – початок XX ст.) її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалися розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д.Н. Узнадзе).

Другий етап слід віднести до періоду дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. Таке розуміння готовності зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей. У цьому плані велике значення мають дослідження психологів США про соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів, а також спроби її технічного вимірювання (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Олпорт, Д. Кац, М. Сміт та інш.).

Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період готовність розглядають у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А.Д. Ганюшкін, М.Л. Дьяченко і Л.О. Кандилович, М.Д. Левітов та ін.).

Із 70-х років XX ст. дослідження проблема готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К.М. Дурай-Новакова, Л.В. Кондрашова, В.О. Моляко, В.О. Сластьонін та інш.).

**Готовність** – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірку прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї,



об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища. Готовність має часові характеристики, буває *тривалою* та *ситуативною* (тимчасовою).

*Тривала готовність*, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє та виявляється постійно і становить найважливішу передумову успішної діяльності. *Ситуативна* чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу багатьох факторів, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності. Обидві готовності – ситуативна і тривала – існують у єдності. Перша визначає ефективність другої. У педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до діяльності. Насамперед це визначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Будучи стійкою, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у педагогічній діяльності. Основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів. Це перше й основне членування. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу).

Отже, компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, ситуації на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, *до зовнішніх факторів* можна віднести: новизну, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінку присутніх. *До внутрішніх* – самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати свої емоційну стабільність і рівень готовності.

Педагогічна самосвідомість є одним із важливих компонентів готовності до діяльності вчителя. Людська свідомість, яка виникає в процесі предметно-перетворювальної діяльності, має дві грані, що нерозривно по-

в'язані. Це усвідомлення всього зовнішнього відносно суб'єкта і самосвідомість як відображення суб'єктом самого себе. Усвідомлюючи себе, суб'єкт розуміє рівень відповідності своїх особистісних властивостей соціально-моральним, професійним нормам. Усвідомлена суб'єктом відмежованість від усього, що не є ним, створює стимул для активного формування індивідуальності. Керуючись самосвідомістю, суб'єкт формує своїми діями нові властивості особистості. Усвідомлення суб'єктом свого буття є переходом у якісно новий духовний стан. У цьому процесі об'єкт зіставляє себе з об'єктивним світом і знаходить у ньому своє місце та орієнтири для діяльності. Усвідомлення зв'язку із зовнішнім світом, адекватності поведінки є основною ознакою наявності в суб'єкта самосвідомості.

Педагогічна самосвідомість за природою спрямована на формування стійкої схильності до самоаналізу та самооцінки своїх професійних дій і якостей. Саме тому у формуванні готовності до педагогічної діяльності педагогічна самосвідомість посідає чільне місце. Педагогічна самосвідомість є фактором, який впливає на самовиховання та навчання, реальний педагогічний процес і міру його повноцінності. Педагогічна самосвідомість – це парадигма, з погляду якої вчитель сприймає, осмислює та оцінює одержану зовні інформацію і здійснює професійну діяльність, що є адекватною до цих настанов. Вона відображає сутність явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів і об'єктів.

Педагогічна самосвідомість орієнтована на узагальнене, оцінне, цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворювання вчителем педагогічної дійсності в попередньо уявній побудові дій і передбаченні їх результатів, розумному регулюванні та самоконтролі власної поведінки, а також передбачає цілісну самооцінку себе як професіонала і свого місця в педагогічному процесі.

Процес діяльності за рівнем активності визначається ставленням до об'єкта як до завдання чи мети діяльності. Необхідна умова для формування готовності – активне, позитивне ставлення до діяльності. Від того, чи буде це ставлення позитивним або негативним, короточасним, випадковим або стабільним, значно залежить ефективність діяльності, міра активності особистості, з якою та буде прагнути одержати позитивні результати у своїй праці.

Одним із найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є **цілепокладання**. Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, індивід приходить до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки досягнувши мети. Це дає йому можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти засіб досягнення мети. Потреба виявляється в мотивах, які стають формою про-

яву потреби. Важливий момент у формуванні готовності до діяльності – збіг мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети. У такому разі спостерігається природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективної діяльності. Усвідомлюючи потреби і мотиви, індивід виробляє визначену модель майбутніх дій. Отже, мотивація є важливим компонентом готовності, тому що впливає на створення необхідних відносин, настанов, досвіду особистості, професійно значущих якостей, досконалості в діяльності, майстерності, що забезпечують індивіду свідоме здійснення діяльності.

Наявність *педагогічних здібностей* є необхідною структурною одиницею професійної готовності. Вирішальними для становлення такої готовності є: педагогічне мислення, уява, спостережливість, рефлексивні здібності. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей звернений до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу і спрямований на перцепцію учнів.

Рефлексія – це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, а й з'ясування того, як навколишні люди розуміють тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У тому разі коли змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини.

Зміст рефлексивного керування полягає в тому, що вчитель не примушує учня до прийняття необхідного рішення і дій, а надає йому для цього засіб – інформацію. Цим і визначається хід міркувань та готовність до певної поведінки учнів. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей включає почуття міри, такту, причетності. Учитель повинен мати не тільки власну думку про досліджуваний предмет, а й знати, які уявлення про цей предмет має учень. Педагог повинен уміти стати на його точку зору, імітувати хід його міркувань, розуміти, як учень сприймає ситуацію, знати мотиви його вчинків. Рефлексивна природа діяльності вчителя визначається тим, що для цієї професії характерна міжособистісна взаємодія. Педагог може координувати свої дії з діями учнів лише тією мірою, в якій він здатний їх розуміти.

Наступний компонент готовності до педагогічної діяльності – *професійно значущі якості*. До них належать професійна компетентність, яка включає такі поняття: володіння матеріалом, розвиненість, ерудиція, інформованість, начитаність і т. ін. Рефлексивна природа керування навчально-виховним процесом тісно пов'язана з емпатією, тобто розумінням емоційного стану учня, здатності співпереживати йому, співчувати. Педагог має розуміти внутрішній світ дитини, бути до дітей доброзичливим, ставитися до них з повагою. Учителю необхідно бути емоційно чутливою людиною, мати психологічну проникливість. До професійно значущих якостей відносять емоційну стабільність, що виявляється у витримці, умінні володіти собою та саморегулюватися. Учителю притаманна домі-

нантність – уміння керувати, діловитість, сміливе взяття на себе відповідальності за інших, розподіл обов'язків у колективі, схильність до лідерства.

Принципове значення для готовності до педагогічної діяльності має така якість, як динамізм особистості, тобто здатність учителя до активного впливу на учня вона виявляється в ініціативі, швидкості адаптації у змінених педагогічних ситуаціях, умінні чуйно їх уловлювати й у зв'язку з цим швидко змінювати варіанти педагогічного впливу.

Цілеспрямованість також необхідна для педагогічної діяльності, тому що ця якість включає прагнення до досягнення мети, енергійність, наполегливість, відданість своїй справі.

До професійно значущих якостей, що характеризують готовність до педагогічної діяльності, належить й експресивність: артистизм, емоційність, яскраве подання навчального матеріалу, розвиненість мови, багата міміка, гарні манери.

Усі названі ознаки готовності до педагогічної діяльності можна конкретизувати в такий спосіб:

- педагогічна самосвідомість;
- емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання та навчання);
- знання про структуру особистості учня, її вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку;
- педагогічні уміння щодо організації і здійснення навчального та виховного впливу на особистість, що формується;
- прагнення спілкуватися з учнями, передаючи їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Формування готовності до педагогічної діяльності охоплює кілька етапів; профорієнтація, професійний відбір, бажана довузівська педагогічна підготовка (педкласи, педліцеї та інш.), навчання в педагогічному вищому навчальному закладі та професійна адаптація.

### **Питання для перевірки знань**

1. Дайте визначення поняття готовність до педагогічної діяльності.
2. Назвіть компоненти готовності до педагогічної діяльності викладача вищої школи.
3. Перерахуйте етапи формування готовності до педагогічної діяльності.

## ТЕМА 7

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

1. Структура професійної діяльності викладача
2. Професійні та особистісні якості викладача
3. Професійні деформації в педагогічній діяльності
4. Педагогічна культура викладача ВНЗ
  - 4.1. Поняття педагогічної культури
  - 4.2. Складові педагогічної культури
5. Комунікативна культура викладача
  - 5.1. Комунікативна культура як соціально-педагогічний феномен
  - 5.2. Зміст та структура комунікативної культури педагога
  - 5.3. Комунікативний мінімум педагога

#### ***1. Структура професійної діяльності викладача***

Соціальна значущість педагогічної праці споконвічно визначала високі вимоги до особистості вчителя, викладача, вихователя. Невипадково ще з глибокої давнини суспільство довіряло виховання молодого покоління найбільш мудрим, досвідченим і високоморальним людям. Так, вихователем Олександра Македонського був геніальний Арістотель. Фундатор педагогіки Я.А. Коменський був не тільки єпископом, але і вчителем у школі. Взірцем високої моральності і гуманізму був український вчений – педагог і шкільний учитель В.О. Сухомлинський. Таких прикладів можна навести дуже багато. Педагогічна діяльність викладачів вищих навчальних закладів відзначається ще більшою соціальною відповідальністю, адже їх зусилля спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та умінь яких залежить якість соціально-економічної, політичної, культурної розбудови української держави, формування національної свідомості і духовності її громадян.

Об'єктом педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів є молодь, юнаки та дівчата з певними задатками, потребами, інтересами, особливостями пізнавальних та емоційно-вольових процесів.

Основними напрямками діяльності викладача вищого навчального закладу є: навчальна, науково-методична, науково-дослідна, виховна та дорадча. Так, навчальна діяльність спрямована на організацію та здійснення процесу навчання відповідно до нормативних документів: проведення лекційних, семінарсько-практичних занять, консультацій, контрольних заходів, керівництво курсовими і дипломними роботами тощо.

Науково-методична діяльність пов'язана з підготовкою навчального процесу, його забезпеченням і удосконаленням. Виховна діяльність полягає в організації виховного впливу на майбутніх фахівців у процесі викладання навчальних дисциплін і в позааудиторній роботі.

Науково-дослідна діяльність має за мету організацію наукових досліджень у певній галузі знань, підвищення наукового рівня та розвитку творчого потенціалу викладача і студента. Дорадча діяльність має на меті надання професійної допомоги виробничникам, проведення наукових консультацій щодо підвищення якості виробничих процесів. Це також діяльність професорсько-викладацького персоналу в галузі підвищення професійної кваліфікації спеціалістів-практиків.

## ***2. Професійні та особистісні якості викладача***

Комплексним показником, який характеризує якість виконання науково-педагогічним працівником його функцій, є професіоналізм.

Професіоналізм педагога вищої школи полягає в ефективній реалізації системи професійних знань і умінь:

- спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні уміння застосовувати їх у практиці викладання);

- психолого-педагогічних (знання психологічних та дидактичних основ викладання обраної дисципліни, знання і урахування психологічних особливостей студентів і власних особистісних рис, закономірностей сприймання студентами змісту навчання);

- методичних (володіння методами, прийомами і засобами донесення наукової інформації до студентів).

- організаційних (володіння уміннями здійснювати оптимальну організацію власної діяльності та керувати діяльністю студентів). Слід, однак, зазначити що на деяких предметно-наукових кафедрах вищих навчальних закладів склалася точка зору, згідно з якою навчати можна без спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Для цього достатньо добре знати дисципліну, яку читає викладач. Проведені спостереження засвідчують, що такі педагоги використовують здебільшого репродуктивні методи навчання, не приділяють достатньої уваги розвитку індивідуальності студентів, не вміють активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність. Досліджуючи рівень професіоналізму, М. Кузьміна здійснила диференціацію викладачів таким чином:

І рівень – репродуктивний (недостатній) полягає в умінні викладача передати студентам ту інформацію, якою володіє сам;

II рівень – адаптивний (низький) передбачає уміння пристосувати виклад матеріалу до особливостей аудиторії;

III рівень – локально-моделюючий (середній) передбачає володіння педагогом стратегіями передавання знань з окремих розділів і тем;

IV рівень – системно-моделюючий (високий) полягає в умінні формувати систему знань, умінь і навичок з навчальної дисципліни загалом;

V рівень – системно-моделюючий (вищий) передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості студентів.

Перехід викладача з більш низьких рівнів на більш високі досягається у процесі професійного самовдосконалення: через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими науковими досягненнями), залучення до системи підвищення кваліфікації, накопичення і осмислення передового педагогічного досвіду, аналізу власних здобутків і на цій основі реконструювання власної діяльності, та через самовиховання (вивчення особистісних психологічних властивостей, і на цих засадах їх удосконалення, перебудова установка, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів педагогічної діяльності).

Оскільки професія викладача відноситься до типу професій «люди-на-людина» (за класифікацією С. Клімова), то вимоги до якостей особистості, що визначають ефективність взаємодії педагога і вихованця, є багатоплановими і усебічними.

Взаємодія викладача і студента є одним із найважливіших чинників, які впливають на становлення особистості молодої людини, оскільки дуже багато з того, що людина набуває в студентські роки, залишається з нею на все життя і визначає її життєву траєкторію. Тому викладач має бути ерудитом – різнобічно освіченою людиною. Окрім фундаментальних знань свого предмета та методики його викладання він повинен володіти ґрунтовними знаннями в галузі філософії, соціології, етики, політики, мистецтва, сучасної науки і техніки. Ерудованість допоможе йому бути цікавим співрозмовником, викликати повагу студентів і бути для них взірцем творчого ставлення до праці, прикладом для наслідування.

Педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб та вимог суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за сучасної постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує від особистості багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення. Вища школа як один з найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій сус-

пільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання.

Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність викладача ВНЗ. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є його налаштованість на творчий пошук упровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки в повсякденну практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, прагнення до освоєння та застосування нових педагогічних технологій, активних форм і нових методів організації навчально-виховного процесу.

У педагогічній діяльності особливого значення набувають спостережливість та уважність. Спостерігаючи за студентами, викладач отримує інформацію про їх індивідуально-психологічні особливості, ставлення до навчальної діяльності, до студентів і викладачів, складає уявлення про здібності юнаків і дівчат, їх психічні стани та настрої тощо. Ці знання викладач повинен оптимально використати при організації навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності вихованців, забезпеченні індивідуального підходу до них.

Уміння довгий час концентрувати увагу особливо потрібні педагогу вищої школи у процесі проведення навчальних занять, адже йому слід логічно і науково обґрунтовано викласти значний об'єм інформації, не припуститися помилок у термінах, формулах, обчисленнях, забезпечити логіку викладу і водночас тримати в полі зору велику студентську аудиторію. Студенти добре сприйматимуть навчальний матеріал, якщо викладач може логічно, конкретно і чітко сформулювати свою думку, дохідливо, переконливо пояснити, використовуючи літературну мову.

Особливою вимогою до особистості викладача є наявність педагогічної тактовності (від лат. *tactus* – дотик, відчуття, почуття) – почуття міри у застосуванні засобів педагогічного впливу на студентів.

Педагогічний такт проявляється в умінні належним чином поводитися у певній педагогічній ситуації, знаходити педагогічно доцільну лінію поведінки: просто і переконливо розмовляти, ставити розумні і педагогічно обґрунтовані вимоги, поважати гідність вихованців. Прояв педагогічної тактовності є однією з важливих умов формування авторитету викладача, одне з джерел сили і ефективності його впливу як на студентський колектив у цілому, так і на кожного студента зокрема.

### ***3. Професійні деформації в педагогічній діяльності***

Загальновідомо, що педагогічна професія вимагає постійного і значного емоційного, інтелектуального і фізичного напруження. Щоб його витримати, слід постійно дбати стан свого фізичного і психічного здоро-



в'я. Соціально-психологічними та педагогічними дослідженнями (О.В. Морозов, Д.В. Чернилевський) виявлено, що через 10-15 років педагогічної діяльності в структурі особистості фахівця виникають зміни, які отримали назву професійних деформацій.

Загальнопедагогічні деформації характеризуються змінами, які є подібними у всіх осіб, котрі займаються педагогічною діяльністю. Вони проявляються наступними ознаками: у процесі взаємодії зі студентами викладач використовує в основному, авторитарний стиль керівництва. У поведінці педагога починають переважати надмірна самовпевненість, менторство, догматизм, відсутність гнучкості у спілкуванні з колегами і студентами.

Типологічні деформації викликаються у результаті поєднання в поведінковій комплекси індивідуальних особливостей викладача з відповідними структурами функцій педагогічної діяльності. Їх можна нарахувати чотири (Т. Лірі), зокрема:

**Педагог – «комунікатор»**, для якого характерними є надмірна комунікабельність, скорочення дистанції зі студентами, намагання обговорити глибоко особистісні теми приватного життя. Як правило, викладач такого типу багато уваги приділяє спілкуванню на сторонні теми, і недостатньо – змісту навчального матеріалу. Самооцінка викладача зазвичай занижена. Превалює співробітницько-конфіденційний тип міжособистісних стосунків.

**Педагог – «організатор»** – викладач з високою самооцінкою, владно-лідуючим або незалежно-домінуючим типом міжособистісних стосунків, гіпертимною акцентуацією характеру. Він намагається підкорити собі оточуючих, одноосібно і авторитарно керувати ними. Такий педагог надзвичайно активний, втручається у справи студентів і колег, намагаючись навчати їх «діяти правильно». «Організатори» залюбки реалізують свої здібності в громадських організаціях, неформальних об'єднаннях, партіях і т.п.

**Педагог – «інтелігент»** – особистість з тяжінням до недовірливо-скептичних міжособистісних відносин (найчастіше з 20-25 річним стажем роботи). Це люди, у котрих сформувалась схильність до філософських розмірвань та мудрування. Залежно від умов «інтелігенти» можуть стати «моралізаторами», які вбачають навколо себе тільки негативне, вихваляючи минуле і підкреслюючи аморальність сучасної молоді, або ж завдяки здібностям до самоаналізу, зануритись у власні переживання, зайнятись спогляданням оточуючого світу і роздумами про його недосконалість.

**Педагог – «предметник»** намагається внести елементи науковості в кожную, навіть побутову ситуацію. Студентів і колег зазвичай сприймає

через призму ставлення до навчальної дисципліни, яку викладає. «Предметники» – це люди як з завищеною так і з заниженою самооцінкою, незалежно-домінуючим, відповідально-великодумним, недовірливо-скептичним типом міжособистісних стосунків. Специфічні деформації особистості педагога обумовлені специфікою навчальної дисципліни, яку він викладає. Ця дисципліна накладає відбиток на одяг, міміку, манеру спілкування тощо. Так, наприклад, філологи можуть належати до демонстративного, екзальтованого чи тривожного типів акцентуацій (за К. Леонгардом). їм може бути властива висока контактність, надмірна комунікабельність, яскравість почуттів. Водночас такі негативні риси як потреба бути весь час у центрі уваги, швидкі коливання настрою, надмірна імпульсивність можуть зробити таких педагогів предметом жартів, героями гумористичних розповідей студентів тощо. Так звані "технарі" можуть бути глибокими інтровертами, абстрагуючись від вияву емоцій та почуттів і т.п.

Індивідуальні деформації визначаються змінами, які відбуваються з підструктурами особистості і зовнішньо не пов'язані з процесом педагогічної діяльності, коли паралельно становленню професійно важливих для викладача рис відбувається розвиток якостей, які на перший погляд не мають відношення до педагогічної професії. Для таких викладачів характерні низький рівень контактності, замкнутість, відірваність від реальності життя. Вони прагнуть усамітнення, типовими є емоційна холодність, ідеалістичність та ригідність мислення, впертість, занудство, безпричинне бурчання. Для інших характерні хвастощі, егоцентризм, блюзнірство. Третім притаманна необдуманість дій, розповсюдження пліток, лінощі, ухиляння від виконання своїх обов'язків тощо.

Для запобігання професійних деформацій, порушень структури особистості необхідно стимулювати педагогів до самодіагностування, корекції та самокорекції.

#### ***4. Педагогічна культура викладача ВНЗ***

##### ***4.1. Поняття педагогічної культури***

Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття" в якості одного із найважливіших напрямів реформування системи освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, індивідуалізації та етнізації навчання. Вирішення цього завдання під силу лише педагогам, котрі мають високий рівень загальної і педагогічної культури. Термін «культура» (від лаг. culture - обробіток, розвиток, вирощу-

вання, розведення) за своїм значенням близький до таких педагогічних категорій як «освіта», «виховання», «розвиток».

Аналізуючи генезу поняття «культура», слід зазначити, що з далекої давнини воно стосувалося характеристики внутрішнього, глибинного світу особистості. Головні компоненти духовної культури особистості у їх взаємозв'язку можна показати у вигляді структурно-логічної схеми. У цьому розумінні поняття культури наближається до поняття професійної культури, культури діяльності фахівця, що знаходить відбиток у його професійній діяльності, засобах і прийомах вирішення професійних завдань. Аналізуючи особливості педагогічної діяльності, С.С. Вітвицька звертає увагу на наступний логічний ланцюжок: духовна культура – професійна культура – педагогічна культура.

#### ***4.2. Складові педагогічної культури***

Нові тенденції в освіті, які виникли на зламі другого і третього тисячоліть, поява нових парадигм виховання, нової системи соціальних цінностей і цілей освіти, її діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здібного до культурної самоосвіти, стимулювали особливий інтерес до дослідження феномену «педагогічна культура» і її складових.

Особливістю педагогічної культури є те, що її об'єктом, метою і результатом є особистість, її освіта, виховання та розвиток. Це накладає особливий відбиток на педагогічну діяльність і вимагає спеціальних зусиль щодо формування культури цієї діяльності.

***Педагогічна культура*** – складний соціально-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду і наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толерантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної і методичної підготовки, досконалого володіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості.

Викладач ВНЗ має досконало володіти педагогічною культурою, адже за висловом А. Дістервега «як ніхто не може дати іншому того, що не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений». Тому ще 1639 р. в Сорбонні у Великій хартії університетів, сформованій з метою їх об'єднання, було проголошено, що вища школа є інститутом відтворення і передачі культури.

Оскільки основою педагогічної діяльності є організація взаємодії між педагогом і вихованцем, то однією з найважливіших умов забезпе-

чення її ефективності є розвинена комунікативна культура (культура спілкування).

Важливий акцент в аналізі проблеми педагогічної взаємодії слід зробити на розвитку особистісних якостей як педагога так і вихованця, формуванні потреби в їх особистісному зростанні і самовдосконаленні.

Педагогічна культура викладача ВНЗ є джерелом вияву його наукової і загальної ерудиції, педагогічної майстерності, культури мовлення і спілкування, духовного багатства, проявом його творчої індивідуальності як віддзеркалення результату постійного самовдосконалення і саморозвитку. На наш погляд, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування.

### ***5. Комунікативна культура викладача***

#### ***5.1. Комунікативна культура як соціально-педагогічний феномен***

В епоху сучасної глобальної інформаційної революції, гуманізації усіх сфер громадського життя знаменитий вираз Р. Декарта «Cognito ergo sum» слід, вірогідно, перефразувати як «Communico ergo sum» (Спілкуюсь, отже, існую). У повній відповідності зі змістом латинського «Communico» (роблю спільно, спілкуюсь, зв'язуюся) комунікація (в багатьох джерелах інформації використовується термін «спілкування») виступає необхідним засобом і метою процесів соціальної взаємодії. Освіта ж у найбільш широкому розумінні цього поняття належить до соціально-конструктивних комунікативних процесів. У центрі цих процесів завжди знаходиться педагог (вихователь, шкільний учитель, викладач ВНЗ). Так, у Новому Завіті християнська доктрина викладена в основному у вигляді спілкування Христа з учнями, а дзен-буддизм, релігійна філософія, яка майже не знає трактатів, як мозаїка, складається з історій про монахів – учителів та їх учнів. І хоч людське спілкування завжди складало основу суспільного буття, його значення і відповідно особливості культури спілкування по різному сприймалось на різних етапах еволюції людського суспільства.

У зв'язку з цим слід звернутися до історико-педагогічного аналізу комунікативного досвіду попередніх поколінь, що дозволить зрозуміти сутність феномену «комунікативна культура» і визначити його теоретичні основи, наповнити сучасним науковим змістом і використати у підготовці педагога до професійного спілкування у нових соціально-культурних і педагогічних умовах.

У першу чергу зазначимо, що в межах традиційного світогляду, превалюючого на дофілософському етапі розвитку людства, проблема людського спілкування не виокремлювалася як самостійна. Звернення до

проблеми людини, яке було характерним для софістів і Сократа (469-399 рр. до н.е.), висунуло на перший план питання міжособистісних відносин, які окреслили предмет риторики і етики. Згадаємо, що софістами називали себе грецькі вчителі, які першими заговорили про комунікативну культуру як мистецтво переконання, вміння правильно викладати свої думки, аргументовано спростовувати судження опонентів. Завдяки діяльності софістів виникла класична риторика, яка розробляла проблеми культури усного мовлення в ситуації публічної комунікації. Її далека послідовниця - сучасна риторика висуває свої вимоги до особистості, компетентної на рівні культури мислення, культури мови, культури поведінки, культури спілкування. Необхідно підкреслити, що саме Сократу належить ідея "Пізнання самого себе", стимулювання своїх учнів шляхом запитань і відповідей до самостійного пошуку "істини" без надання їм готових відповідей. Тобто у Сократа, а пізніше у його учня Платона рефлексія виступала в формі діалогу ("dialogos") – інтелектуального спілкування людей, самостійно, по-різному мислячих.

Арістотель, як і його учитель Платон, вивчав засоби і методи ефективного спілкування. У цьому контексті важливою вбачається думка Арістотеля про основні елементи комунікації. Так, в "Риторичі" вчений пише: «Мова складається з трьох елементів: з самого оратора, з предмету про який він говорить, з особи, до якої він звертається; вона ж бо і є кінцевою метою всього». Тобто, за Арістотелем акт комунікації – це взаємозв'язана і взаємообумовлена тріада елементів: ОРАТОР+ МОВА+СЛУХАЧ. Великий мислитель вважав, що кожний елемент дуже важливий і вимагає обережного і тактовного до себе відношення. Оскільки учитель у певній мірі оратор, то володіння умінням донести знання до учнів у поєднанні зі здібністю знаходити найбільш оптимальні засоби впливу, згідно думки Арістотеля, і є найважливіші риси педагогічної культури.

Демокріт мав свою точку зору на проблему спілкування. Він вважав, що спілкування перебудовує людину за допомогою переконання словом, але не примусом і насильством. У спілкуванні з дітьми він радить спиратись на їх допитливість.

У витоків римської риторичної культури знаходилися Катон Старший, Марк Антоній, Марк Туллій Ціцерон, Марк Фабій Квінтіліан.

Як відомо Ціцерону (106-43 рр. до н. е.) належить крилата фраза, яка орієнтувала багато поколінь на самоосвіту в галузі ораторського мистецтва: «Поетами народжуються, ораторами стають». У своїх знаменитих трактатах «Про оратора» і «Оратор» Ціцерон висуває перед людиною, яка бажає щоб її слухали, три завдання:

– продемонструвати істинність доказів, які використовуються;

- приносити естетичне задоволення;
- впливати на волю і поведінку людей та спонукати їх до активної діяльності.

Ціцерон, продовжуючи традиції платонівської академії і Арістотеля, в трактаті "Про оратора" висловив думку про те, що ораторське мистецтво важливе не лише в політиці, але і в інших галузях професійної діяльності.

Думки Ціцерона послідовно розвиває Марк Фабій Квінтіліан – мислитель, який завершує античну риторичну, і якого вважають одним із засновників педагогіки. У своєму головному творі «Про виховання оратора» Квінтіліан фактично вибудовує цілісну систему виховання оратора, формує низку психологічних вимог до особистості педагога, його мови, культури. Він стверджує: «Не може проникнути в душу те, що ображає розум».

Відродження і Новий час привносять своє, оригінальне розуміння людського спілкування, яке ґрунтується на гуманістичному світогляді. На відміну від Середньовіччя в центрі уваги культури Нового часу знаходиться особистість. Цей перехід позначається бурхливим розвитком педагогіки, етики, естетики, інших наук, що вивчають взаємовідносини між людьми. Гуманістичні соціально-культурні течії того часу були настільки могутніми, що здійснили суттєвий вплив і на формування педагогічних парадигм нашої сучасності.

Педагоги-гуманісти Вітторіно да-Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор піддали гострій критиці антигуманні стосунки вихователя з вихованцями, насильство над особистістю, які мали місце в схоластичній школі Середньовіччя. І хоч ними спеціально проблема спілкування не досліджувалась, їх педагогічні погляди характеризувались повагою до особистості дитини, бажанням розвивати її свідомість у навчанні. Гуманісти виступали за встановлення між учнем і вчителем доброзичливих відносин, рекомендували відмовитись від примусу в навчанні, надавали особливого значення переконуючому слову вчителя.

Більш глибоко проблему особливостей спілкування педагога і вихователя розглянув Я.А. Коменський, якого Лейбніц вважав «Коперніком в педагогіці». Він підкреслює, що успіх в роботі школи залежить саме від учителя, його вміння викладати матеріал так, щоб «напій науки поглинався без побоїв, без насильства, без відризи...»

У педагогічній системі Дж. Локка значне місце посідає питання підготовки вчителя до комунікативної взаємодії та її культура. Локк підкреслював: «Вихователь повинен знати правила поведінки і форми ввічливості».

Дотримуючись теорії вільного виховання, Ж.-Ж. Руссо вважав важливим для педагога, взаємодіючи з вихованцем, впливати на нього непомітно, без тиску і пригнічення його особистості.

Учитель німецьких учителів А. Дістервег, звертаючись до проблеми педагогічного спілкування, висловлює низку конкретних рекомендацій: «Гарний вчитель скупий на слова», «Велика різниця – говорити самому чи викликати на розмову інших. Останнє – мистецтво справжнього вчителя». Оволодіння цим мистецтвом, на думку Дістервега, найважливіше завдання педагога.

Значний внесок у розвиток теорії і практики педагогічного спілкування зробив Петро Могила, засновник Києво-Могилянської академії, яка була відомою своїми талановитими випускниками у всьому цивілізованому світі. Послідовник Петра Могили, ректор Києво-Могилянської академії Феофан Прокопович, вважав необхідною риторичну підготовку педагогів. Сучасні дослідники (В.П. Маслюк, З.І. Хижняк та інші) описали систему навчання студентів цієї славнозвісної академії, відзначивши високий рівень сформованості комунікативної культури. Це забезпечувалося викладанням риторики, з якої у той час налічувалося близько двохсот авторських підручників, поміж них і знаменита праця Феофана Прокоповича «Про ораторське мистецтво». Випускників Києво-Могилянської академії відзначали висока освіченість, ерудиція, численні таланти, зокрема професійна ораторська підготовка.

На початку ХХ століття проблема культури спілкування почала досліджуватись більш глибоко і різнобічно. Так, в доробках А.С. Макаренка з'являються вимоги до «педагогічної техніки» і невербального спілкування. Педагог вважав, що багато помилок виховання виникає від невміння вихователя сказати дітям переконливі слова, від незнання педагогічної культури: «Можливо у нас ще так багато помилок в організаційних формах тому, що ми ще і розмовляти з дітьми по-справжньому не вміємо. А треба уміти сказати так, щоб вони у вашому слові відчували вашу волю, вашу культуру, вашу особистість» .

Багато мудрих порад відносно формування культури педагогічного спілкування запропонував видатний український педагог В.О. Сухомлинський. Стверджуючи, що слово вчителя як інструмент впливу на душу вихованця нічим замінити не можна, вчений підкреслював необхідність встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Підтримуючи основні положення гуманістичної психології, Сухомлинський теоретично обґрунтував вимоги до формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя, виклав ідеї «педагогічного співробітництва», фундаментом якої вважав принципи

поваги до особистості вихованця, стимулювання його бажання спілкуватися з учителем як з мудрим другом і наставником. За Сухомлинським, педагогічне спілкування характеризується такими функціями як пізнання особистості самого себе та вихователя, обмін інформацією (бесіди, діалоги), організація діяльності, обмін ролями, самоствердження. Усі варіанти стилів спілкування вчений поділяв на дві групи: монолог і діалог. Саме у діалогічному спілкуванні великий педагог вбачав перспективи педагогіки співробітництва, бо повноцінний діалог не може відбуватися без рівності позицій вихователя і вихованця, без розвиненої комунікативної культури педагога.

### ***5.2. Зміст та структура комунікативної культури педагога***

Педагогічне спілкування здійснюється в конкретній соціокультурній ситуації і тому культура комунікації буде залежати від прийнятих у суспільстві культурних і моральних цінностей:

- зовнішніх передумов, зокрема соціокультурного оточення: особливостей етносу, національних традицій, соціокультурних особливостей та специфіки вищого навчального закладу (класичний університет чи галузевий ВНЗ, коледж, професійна школа тощо), специфіки і змісту педагогічної діяльності;

- внутрішніх передумов, тобто суб'єктивних чинників: віку, статі, педагогічних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей, освіти, педагогічного досвіду викладача та ін.

Комунікативну культуру педагога можна уявити як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів (комунікативні настанови, знання, комунікативні вміння, які реалізуються за певних умов і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників).

Характеризуючи загальну соціокультурну спрямованість особистості, комунікативні настанови визначаються як готовність особистості до певних дій, до спілкування і мають відповідну мотивацію. Відомий грузинський психолог Д. Узнадзе зазначив, що особистість, мобілізуючи свої психічні ресурси, створює настанови до дії. Настанови є наслідком одночасного впливу як соціокультурної сфери, так і діяльності людини, її інтелектуальних, емоційних і вольових зусиль.

Комунікативні настанови є відображенням комунікативних якостей особистості. Вони забезпечують готовність педагога будувати свої відносини з вихованцями у певному стилі.

Якщо узагальнити погляди науковців на структуру знання про комунікативну культуру, то можна дійти висновку, що вона містить наступні складові:



- знання еволюції загальної теорії комунікації, історії вчення про педагогічне спілкування;
- знання соціально-культурних норм і етики педагогічного спілкування;
- знання психолого-педагогічних закономірностей ефективного педагогічного спілкування.

У розгорнутому вигляді зміст цих знань поданий у пам'ятці «Комунікативний мінімум педагога», який молодому викладачеві можна використовувати як програму самоосвіти.

**5.3. Комунікативний мінімум педагога.** 1. Поняття про педагогічне спілкування, його особливості і принципи. 2. Еволюція поглядів на теорію і практику комунікації в історії наук про людину. 3. Спілкування в системі наук про людину і суспільних відносин. 4. Педагогічна культура і культура комунікації: сутність, діалектика взаємодії. 5. Гуманістичне спілкування і його особливості. 6. Структура комунікативної культури викладача ВНЗ. 7. Етичні норми педагогічного спілкування. 8. Педагогічний такт у спілкуванні. 9. Стилi педагогічного спілкування, їх вплив на результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів. 10. Комунікативні риси особистості викладача ВНЗ. 11. Методи само діагностики комунікативної культури. 12. Вербальні і невербальні засоби педагогічного спілкування. 13. Механізми взаємопізнання в процесі педагогічного спілкування. 14. Рефлексія як умова удосконалення комунікативної культури. 15. Комунікативні бар'єри в педагогічному спілкуванні. Засоби їх подолання. 16. Риторична культура викладача. Витоки, еволюційні процеси, механізми розвитку. 17. Культура педагогічного спілкування в структурі педагогічної культури.

Безумовно, одними лише теоретичними знаннями не забезпечити високого рівня комунікативної культури. Для успішного педагогічного спілкування викладач повинен володіти необхідними комунікативними вміннями.

### **Питання для перевірки знань**

1. Що включає в себе структура професійної діяльності викладача?
2. Перерахуйте рівні професіоналізму викладача вищої школи.
3. Дайте характеристику типологічним деформаціям викладача за Т. Лірі.
4. Дайте визначення педагогічної культури викладача вищої школи.
5. Назвіть складові педагогічної культури викладача.
6. Розкрийте зміст та структуру комунікативної культури педагога.
7. Що входить до комунікативного мінімуму педагога.

## ТЕМА 8

### ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

1. Поняття педагогічного іміджу
2. Імідж навчального закладу: структура та шляхи формування
3. Імідж педагога з позицій гештальтпсихології
4. Механізми формування особистого іміджу

#### ***1. Поняття педагогічного іміджу***

Заповітним бажанням кожного викладача є бажання відчувати зацікавленість студентів у вивченні його дисципліни та гарні результати її засвоєння. Досягненню цієї мети сприяє уміння встановлення контактів зі студентською аудиторією, утвердження викладача як авторитетного джерела інформації, як особистості, яка своїми знаннями та поведінкою може плідно вплинути на молоде покоління. Отже, важливою умовою забезпечення високого рівня культури взаємовідносин між професорсько-викладацьким складом і студентством є привабливий, педагогічно позитивний імідж вищого навчального закладу та особистий імідж викладача як його офіційного представника. Імідж педагога – як принцип виховання собою, є одним із важливих принципів гуманістичної педагогіки: особистий образ педагога має бути привабливим для тих, хто навчається.

Слово «імідж» (image) в перекладається як «образ», «відображення», «подоба», «ікона». Вдалий імідж - це здатність нав'язати оточуючим, що носій даного іміджу є втіленням у собі тих ідеальних якостей, які вони хотіли б мати, якби були на місці цієї людини. Поняття іміджу окреслює не лише природні властивості особистості, але й соціально напрацьовані: воно пов'язане як з зовнішнім виглядом, так і з внутрішнім змістом людини, її психологічним типом, риси якого відповідають запитам часу її суспільства. Надбання викладачем ВНЗ позитивного професійного іміджу не самоціль, але володіння ним складає суттєву особистісну і професійну характеристику людини, має глибокий практичний зміст. Стрижневим у формуванні іміджу є можливість передати через певні імідж-сигнали інформацію про себе, свої істинні, глибинні (особистісні і професійні) погляди, ідеали, плани, діяльність.

#### ***2. Імідж навчального закладу: структура та шляхи формування***

Створення позитивного іміджу вищого навчального закладу - довготривалий і складний соціально-педагогічний процес, у структурі якого в найбільш загальному вигляді можна виокремити такі взаємопов'язані за

формою і змістом компоненти: зовнішній вигляд, облаштування і матеріально-технічне забезпечення аудиторій, читальних залів, бібліотек, лабораторій, оптимально складений розклад занять, професійна компетентність, науково-педагогічний рівень професорсько-викладацьких кадрів і продукти діяльності ВНЗ (рівень професійної підготовки і виховання випускників, їх конкурентоспроможність на світовому ринку праці).

Зовнішнє оформлення приміщення вищого навчального закладу повинне надавати інформацію про відомчу належність ВНЗ, його назву, рівень акредитації тощо. Оформлення споруди, розмір, охайність навколишньої території налаштовують студентів, відвідувачів на «певний лад» поведінки, формують їх естетичні смаки та емоційне ставлення до навчального закладу.

Додаткову інформацію та конкретні враження можна отримати, увійшовши до приміщення. Бездоганна охайність, інформація про розклад навчальних занять, консультацій, роботу спортивних секцій, читальних залів, бібліотек, центру дистанційної освіти та окремих служб – необхідні атрибути сучасного закладу освіти. Доцільною є також інформація про студентів-відмінників, іменних стипендіатів, а також наукові здобутки викладачів, що також справляє сприятливе враження щодо діяльності вищої школи.

Загальний імідж вищого навчального закладу є складною сумою різних чинників, основним з яких постає особистий імідж кожного науково-педагогічного і педагогічного працівника.

### ***3. Імідж педагога з позицій гештальтпсихології***

З точки зору гештальтпсихології теоретичне моделювання іміджу можна здійснювати за наступною логікою.

Якщо є образ (людина, споруда, інституція тощо), який має певні деталі, що передусім «кидаються у вічі», то решту ліній образу, згідно з принципом цілісності, уява людини домалює сама: спочатку на несвідомому рівні виникає враження (інсайт), а при залученні компонентів логіки виникне певна установка і відповідне ставлення до цієї людини чи об'єкта.

Особистий імідж викладача у внутрішніх і зовнішніх проявах складається з багатьох компонентів, серед яких особливо важливими є:

- професіоналізм і компетентність;
- ерудиція;
- творча енергія;
- високий рівень загальної та педагогічної культури;
- психологічно-індивідуальні якості (здібності до емпатії, чуйність, здібності до рефлексії, доброзичливість, уміння запобігати конфліктів,

здатність дотримуватися постулатів древньоримського права «Людина – річ священна»);

- міцне фізичне і психічне здоров'я;
- зовнішня естетична привабливість (бездоганна охайність; доцільні до ситуації та елегантні одяг і взуття, прикраси; помірний макіяж, впевнена хода, привітна посмішка і т.п.).

З позиції гештальтпсихології імідж особистості, як цілісна структура, має зовнішню форму і внутрішній зміст, які повинні «підганятися» одне до одного, прагнути до відповідності, бути у динамічній рівновазі.

У прояві особистісних рис людини (її внутрішнього змісту) важливе місце посідає **тактика** спілкування. Нагадаємо, що найбільш загальними вимогами до тактики педагогічного спілкування, яка сприяє професійному успіху викладача ВНЗ, є:

- доброзичливість;
- необхідність володіння різноманітними варіантами поведінки в однотипних ситуаціях і вміння оперативного користуватися ними;
- вміння слухати і чути співрозмовника;
- вміння використовувати механізми психологічної взаємодії (візуальний контакт, ефективне використання засобів невербального спілкування та ін.);
- прояви та підкреслення поваги до особистості співрозмовника.

У педагогічному спілкуванні бажано не допускати конфронтації, а тим більше – конфліктів. Відомі фахівці в галузі психології спілкування (Д. Карнегі, В.А. Кан-Калик та інш.) зауважують, що при конфронтації спілкування ніколи не буває успішним, обов'язковими є психологічні збитки. Безперечно, можливі дискусії, різні погляди наукових опонентів на принципові позиції, але вони не повинні призводити до глибоких протиріч, протистояння, образ.

Як свідчать психологічні дослідження (В.А. Кан-Калик та інш.), у повсякденній практиці педагогічного спілкування мають місце моделі поведінки, які негативно впливають на особистий імідж викладача, тому їх використання небажане в професійній діяльності. Для попередження можливих помилок у спілкуванні, проаналізуємо деякі можливі моделі негативної комунікативної взаємодії.

**Модель «Монблан».** У спілкуванні викладач уникає особистісної взаємодії із студентами, їх звертання чи пропозиції сприймає поверхнево, або звертає на них недостатньо уваги, обмежуючись формальною фіксацією. У педагогічній діяльності обмежується формальними контактами. Для вирішення проблем, які хвилюють студентів, особистісних зусиль практично не докладає. Між ним та його вихованцями існують психологічні ба-

р'єри, ореол «відчуження», тому особистісний імідж викладача негативний.

**Модель «Китайська стіна»** за своїм психологічним змістом близька до попередньої. Різниця полягає у наявності зворотного зв'язку, хоч і поверхневого, який в моделі «Монблан» практично відсутній. У спілкуванні «Китайська стіна» робить спробу встановити психологічний контакт зі студентами, зрозуміти їх, допомогти вирішити проблеми. Але негативним елементом діяльності «Китайської стіни» в студентських колективах є підкреслювання свого статусу, зверхнє ставлення до студентів, схильність до повчань, менторства.

**Модель диференційованої уваги «Локатор».** У цьому випадку викладач орієнтований на взаємодію не з усім студентським загалом, а з його окремими групами. Так, можна спостерігати випадки, коли викладач працює тільки з обдарованими студентами, аргументуючи свої дії так: «Треба підтримувати тих, хто бажає вчитися, а слабких вже навчити не можна». І навпаки, деякі викладачі намагаються надати допомогу слабким студентам, бо «сильні в змозі набути знань самостійно». Такий підхід призводить до втрати контактів викладача зі студентською аудиторією і, відповідно, до зниження рівня фахової підготовки випускників, що в цілому негативно впливає на імідж ВНЗ.

**Модель «Тетерів»,** характерна для викладачів, які повністю заглиблені у свої наукові ідеї, захопані в свою наукову дисципліну, але слабо володіють методикою її викладання. Зворотній зв'язок у системі «викладач – студент» відсутній. Недостатній рівень культури спілкування, відсутність толерантності заважає «Тетереву» доброзичливо сприймати критичні зауваження та пропозиції, адекватно реагувати на них.

**Гіперрефлексивна модель «Гамлет»** у деякій мірі протилежна попередній. Викладачі, які діють згідно з гіперрефлексивною моделлю – дуже чутливі до думок оточуючих, в більшій мірі стурбовані не стільки змістовою стороною своєї діяльності, скільки зовнішньою стороною іміджу. Так, наприклад, намагаючись завоювати прихильність студентства, вони незалежно від віку одягаються як молодь, носять молодіжні прикраси, розмовляють, використовуючи молодіжний сленг, намагаються здобути дешевий авторитет, втрачаючи при цьому повагу студентів та авторитет.

**Модель негнучкого реагування «Робот»** передбачає діяльність фахівців відповідно жорсткій, строго регламентованій програмі та інструкції. З формальної точки зору їх спілкування зі студентами досить коректне, але не завжди враховуються психічні стани вихованців, їх вікові, статеві, етнічні особливості тощо. «Роботи» діють завжди так, як їм «рекомендували», не відступаючи від «генеральної лінії» та інструкцій ні за яких обставин. «Паперові справи» (звіти, плани, програми) займають у них чі-

льне місце, відсуваючи живу роботу зі студентами на другий план. Зазвичай ставлення студентів до педагогів – «Роботів» індивідуальне або негативне.

**Модель «Я – сам» («Квочка»)** є своєрідною психологічною моделлю, згідно з якою викладачі намагаються добросовісно виконувати всі функції, акцентувати увагу на виховній роботі зі студентами, іноді надмірно їх опікуючи. У зв'язку з великим обсягом проблем, які вони намагаються, але не встигають вирішити, у них виникає ефект «психологічного вигорання»: розчарування в результатах науково-педагогічної діяльності, знижується самооцінка, виникають сумніви у спроможності наукової творчості. Знижена самооцінка, невпевненість у своїх силах, нестача часу на самоосвіту та підвищення кваліфікації негативно впливають у сукупності на загальне враження, яке справляє викладач – «Квочка».

Найбільш вдалою з точки зору створення привабливого іміджу є модель активної взаємодії **«Союз»**. У спілкуванні зі студентами такі викладачі орієнтовані на досягнення взаєморозуміння, емпатію, взаємозбагачення та співробітництво. Вони самокритичні, схильні до творчості і співробітництва. Модель «Союз» найбільш продуктивно впливає на особистий імідж викладачів і ВНЗ у цілому.

#### **4. Механізми формування особистого іміджу**

Доцільно зазначити, що особистий імідж викладача - це форма професійної життєдіяльності особистості, завдяки якій «на люди» виставляються сильнодіючі особистісно-ділові характеристики конкретної людини. Безперечно, далеко не всім педагогічним працівникам ці риси притаманні, їх необхідно «створювати», формуючи позитивний особистісний імідж. У процесі зміни себе до бажаного образу Д.Г. Скотт виокремлює три головні стадії і пропонує технологію їх упровадження:

**На першому етапі слід визначити, що ви хочете в собі змінити і яким стати.** На основі самооцінки слід зробити висновки, які риси свого характеру людина б хотіла вилучити, а які розвивати. Наприклад, ви б хотіли бути більш дружелюбним і динамічним, впевненішим у собі та ін. Отже, саме на ці риси слід звернути увагу при «зануренні» в новий образ.

**Далі слід скласти план дій, сценарій, щоб уявити себе в образі нового «Я».** Готуйте себе до нової ролі: знову і знову в думці випробовуйте цю роль, аби закріпити реальність створеного вами образу, в якому ви намагаєтесь досягти таких результатів як: зовнішній вигляд, рівень ерудиції, професійна компетентність, загальна культура, ораторське мистецтво та ін.

**У подальшому необхідно апробувати та впровадити нове «Я» у професійну діяльність,** організувати своє життя згідно з новим образом

«Я». Випробовуйте свою нову роль в діяльності, в реальних ситуаціях. На даному етапі слід здійснювати порівняння запланованих результатів з тими, які реально досягнуті вами. Необхідно розуміти, що створення привабливого іміджу – довготривалий, багатогранний процес, у якому немає дрібниць.

Важливе місце у діяльності викладача вищого навчального закладу посідає презентація результатів педагогічної, науково-педагогічної та науково-дослідної діяльності, яка здійснюється у виступах на засіданнях кафебри, наукових радах, семінарах, наукових конференціях тощо.

Можна бути компетентним фахівцем, справжнім професіоналом своєї справи, гарним лектором у студентській аудиторії, але в той же час можна не володіти вмінням справити враження, доводити свою позицію, чітко формулювати думку, робити обґрунтування і захоплювати своїми ідеями членів наукового співтовариства. Тому для викладача ВНЗ, який є лектором, оратором, під час виступу на науковій конференції, семінарі чи засіданні кафебри особливо важливого значення набуває вміння впливати на слухачів засобами публічного виступу, риторичного мистецтва. Зупинимося на цій проблемі детальніше.

Для відповіді на запитання «Як можна оволодіти мистецтвом ділової риторики?» проаналізуємо історичний приклад. Одного разу до Наполеона звернулися з проханням визначити найважливіші складові успіху публічного виступу. Наполеон, майже не замислюючись, дуже швидко відповів: «Практика! Практика! Практика!». Таким чином, слід чітко розуміти, що успіх залежатиме від вашого бажання, зусиль та попередньої підготовки. У науково-педагогічній діяльності існує декілька видів публічного виступу (виступ на науковій конференції, семінарі, виробничій нараді, прес-конференції, тематичний виступ на засіданні кафебри чи наукової ради, виступ-науковий звіт і т.п.), кожен з яких має свої особливості. Однак, є загальні психологічні закономірності ораторської майстерності, які слід урахувати.

### **Питання для перевірки знань**

1. Що таке імідж?
2. З яких компонентів складається імідж вищого навчального закладу?
3. Які основні складові входять до структури іміджу викладача вищого навчального закладу?
4. Назвіть моделі негативної комунікативної взаємодії між викладачем і студентами.
5. Перерахуйте основні механізми формування особистого іміджу викладача вищого навчального закладу.

## ТЕМА 9

### ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ТА ПРОФЕСІЙНЕ «ВИГОРАННЯ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ. ЗАСОБИ ЇХ ЗАПОБІГАННЯ

1. Поняття професійного стресу. Особливості його перебігу
2. Засоби саморегуляції поведінки в умовах професійно-педагогічного стресу
3. Симптом професійного «вигорання»: особливості виникнення і засоби подолання

#### ***1. Поняття професійного стресу. Особливості його перебігу***

Особливістю професійної діяльності в системі «людина-людина» є те, що вихователь, учитель, викладач вищої школи окрім професійних знань та умінь в значній мірі використовує інтелектуальні та емоційно-вольові ресурси власної особистості і є свого роду емоційним та інтелектуальним донором для вихованців. А тому протиріччя між динамічно зростаючими вимогами до якості професійно-педагогічної діяльності, об'єктивізовані сучасними соціально-педагогічними реаліями (зростання обсягів інформації, ускладнення науково-методичної роботи, викликане переходом до модульно-рейтингової системи навчання згідно з європейськими стандартами, соціально-економічні пульсації тощо), та психофізіологічними, інтелектуальними і емоційними ресурсами особистості педагога, широким спектром професійних функцій підвищує ризик професійного стресу та синдрому так званого «професійного вигорання». При цьому порушується нормальна течія педагогічної діяльності, відбувається екстремізація (наближення до крайніх меж) взаємовідносин між студентами і викладачами, між колегами. Саме тому стає можливим професійний стрес.

Розглянемо основні поняття, які характеризують стресовий стан людини.

1. Стрес (англ. – stress, напруження, тиск) – емоційний стан та фізіологічні зміни в організмі, які виникають у напружених обставинах як відповідь на незвичні для людини подразники. 1972 року Всесвітня організація охорони здоров'я прийняла таке визначення: стрес – це неспецифічна (тобто одна і та сама на різні подразники) реакція організму на будь-яку висунуту до нього вимогу.

2. Стресори – різноманітні екстремальні впливи, котрі викликають небажані функціональні стани – стреси.



3. Професійний стрес – емоційний стан людини, який викликається несподіваною та напруженою ситуацією у трудовому колективі, конфліктними взаємовідносинами, інтелектуальним і емоційним перевантаженням. Психологи зазначають, що у стресовому стані людина частіше припускається помилок, їй важко здійснювати цілеспрямовану діяльність, переключення і розподілення уваги, у неї порушується перебіг пізнавальних процесів, спостерігається розладнання координації рухів, неадекватність емоційних реакцій, виникає загальне гальмування чи повна дезорганізація діяльності. Крім негативних фізіологічних наслідків для організму людини (підвищення кров'яного тиску, серцевий напад, головний біль, розлади шлунку тощо) стреси можуть у свою чергу вкрай негативно впливати на якість педагогічного процесу.

Виникнення і переживання стресу залежить не стільки від об'єктивних, скільки від психологічних, суб'єктивних чинників, від особливостей самої людини, оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і можливостей з тим, що вимагається, та ін. Будь-яка несподіванка, що порушує звичний перебіг життя може стати причиною стресу або стресом, за термінологією Г. Сельє. При цьому не має значення об'єктивна причина. Важливим є саме суб'єктивне ставлення до неї. Тому певна ситуація однією людиною може сприйматися як стресова, а у інших вона не викличе навіть хвилювання. Отже, при переживанні стресу матимуть значення тільки внутрішні психологічні особливості особистості.

Якими ж за характером бувають стресори? Вчені вивчали насамперед значні події, які втручаються у перебіг життя і вражають емоційну сферу особистості. У 1967 р. Т. Холмс і Р. Рах оприлюднили результати досліджень, які узагальнили відповіді респондентів, що страждали від помірного та сильного стресу. На першому місці як найсильніший стресор - смерть близької людини, далі – розлучення, ув'язнення, смерть близького члена родини. Є й приємні події, які викликають стан стресу (одруження, вагітність, перехід на нове місце роботи, навчання тощо). Деякі психологи зазначають, що більшість великих проблем люди переносять досить виважено, переймаючись часом менш драматичними стресорами: денною марнотою, буденністю життя, дріб'язковими життєвими неприємностями, поганою погодою, неритмічним рухом транспорту, загубленими ключами, підвищенням ціни на хліб, тощо. Якщо людина вважає подію неприємністю, вона, безумовно, викликає у неї негативні почуття. Сама ж подія може бути нейтральною.

Багато дослідників стресу вважають, що люди наділені достатньою здатністю протистояти різкому і короткочасному стресу. Справжня проблема постає тоді, коли стрес переростає у нескінченний: життя з батька-

ми-тиранами, виснажлива робота, релігійний фанатизм, відчуття пастки ситуації, якої неможливо уникнути та ін.

Що ж шкідливого у тривалому стресі? Людина може роками терпіти труднощі, якщо відчуває здатність впливати на ситуацію або принаймні передбачати її. І зовсім інша річ, коли людина відчуває себе безпорадною і безсилою, що й спричиняє іноді незворотні зміни у її психічному та фізичному здоров'ї. Інший підхід до шкідливості стресу полягає у розумінні стресорів як очевидних загроз ресурсам особистості. Ресурси – це речі, особистісні характеристики, умови, джерела енергії, які особистість цінує, зберігає, яких дотримується. Якщо певна подія загрожує особистісному статусу, економічній стабільності, близьким людям, власності, перешкоджає творчій діяльності, тобто конкретним ресурсам, то, як наслідок, людина, потрапляє у стресову ситуацію. Іноді стрес може бути результатом неспроможності особистості набути нових ресурсів або збільшити наявні.

На думку Д. Фонтана стресори професійної діяльності слід розподілити на загальні і специфічні. До загальних стресорів слід віднести:

1. Відсутність наукового підходу до організації сумісної діяльності (безвідповідальність, неритмічність або відсутність системи в роботі). Колектив час від часу лихоманить, він діє в режимі «пожежної» команди.

2. Недостатня кількість співробітників, що примушує інших працювати у виснажливому режимі. Обсяг роботи дуже великий і робота виконується або неякісно, або її висока якість забезпечується надзусиллями.

3. Порушення режиму робочого часу. Має місце робота в понадурочні години, зміна ритму діяльності, що призводить до накопичення втоми, знесилення організму, психологічного вигорання.

4. Статусні проблеми, пов'язані з низьким службовим статусом, низькою заробітною платнею, недостатніми перспективами кар'єрного зростання.

5. Заорганізованість і формалізм, які знаходять прояв у великій кількості нарад, засідань, на яких нічого не вирішується, «паперовій творчості», великій кількості планів і звітів.

6. Невизначеність і непередбачуваність розвитку подій в організації.

Невизначеність може приймати вигляд швидких, непрогнозованих дій, які порушують стабільність функціонування колективу без пояснення необхідності змін.

Окремого розгляду вимагають специфічні професійні стресори, серед яких можна виокремити:

1. Нечіткі функціональні обов'язки. Іноді співробітники не знають власних службових повноважень, не розуміють, що вони повинні робити і де кордони їх відповідальності. Відсутність регламентації функціональних обов'язків ставить особистість в скрутну ситуацію: якщо вона бездіяльна, від неї вимагають активних дій, а якщо виявляє ініціативу, то звинувачують у перевищенні повноважень.

2. Нереалістично високі домагання. Співробітник може чекати від себе дуже багато, примушуючи працювати в повну силу, у той же час залишаючись незадоволеним результатами діяльності.

3. Ігнорування керівником думок підлеглого. Керівник своїми діями може викликати стрес у підлеглого тому, що може впливати на його життєдіяльність морально і матеріально: більша чи менша заробітна платня, премія, можливості кар'єрного просування, безкінечні критичні зауваження і т.п.

4. Особливості взаємодії з колегами по горизонталі можуть призводити до стресів у випадках психологічної несумісності, наявності яскраво виражених акцентуацій, різних поглядів на стратегію навчального підрозділу чи навчального закладу в цілому.

До специфічних стресорів можна віднести також позаслужбові стресори, викликані сімейними обставинами: поведінкою дітей, ревнощами, зрадою чоловіка або дружини, хворобою близьких родичів, фінансовими та побутовими проблемами тощо.

У педагогічній та науково-педагогічній діяльності особистість може переживати:

– **інформаційний стрес** – явище напруженого стану організму людини, яке виникає, коли працівник не встигає приймати рішення, не справляється з поставленими завданнями і обов'язками в обставинах жорсткого обмеження часу або в умовах опрацювання надзвичайно великих обсягів інформації;

– **емоційний стрес** – явище напруженого стану організму при переживанні вини, гніву чи образи, у випадках глибоких протиріч чи конфліктів між викладачами і студентами тощо;

– **комунікативний стрес** – явище напруженого стану організму, викликане реальними проблемами професійного спілкування, що знаходить прояв у підвищеній подразливості, невмінні захиститися від комунікативної агресії, невмінні сформулювати відмову там, де це необхідно. Можливою причиною комунікативного стресу може бути також неспівпадіння темпів та стилів спілкування.

Пізнішими дослідженнями було встановлено, що не лише біологічні умови можуть спричинити хворобу. Між стресором і стресом міститься

індивідуальна оцінка події - деякі люди можуть сприйняти подію як неприємну, деякі цю ж саму подію сприймають як приємну або ж як нейтральну.

Тривалість стадій перебігу стресу, їх зміст та психофізіологічні наслідки для кожної людини абсолютно індивідуальні. Поведінка особистості у стресовій ситуації багато в чому залежить від її індивідуально-особистісних властивостей:

- особливостей нервової системи, темпераменту;
- уміння швидко оцінювати ситуацію;
- навичок миттєвої орієнтації за несподіваних обставин;
- вольової зібраності, рішучості, витримки;
- наявного досвіду поведінки в аналогічних ситуаціях тощо.

Є люди, котрі в стані стресу розгублюються, втрачають самовладання, здатність до продуктивної діяльності, що негативно впливає на професійну діяльність. Тому викладачеві слід знати і користуватись засобами саморегуляції поведінки в умовах професійного стресу.

## ***2. Засоби саморегуляції поведінки в умовах професійно-педагогічного стресу***

Відомо, що в професійній діяльності більш успішними є люди, котрі навчались володіти собою, знають засоби психотехніки особистої саморегуляції. Приведемо приклади суджень індивідів з розвиненою системою саморегуляції: «Не слід обвинувачувати в неприємностях себе та інших, немає сенсу також без кінця мучитися докорами совісті. Але й «перекидати» свою стресову агресію на оточуючих негуманно і не вигідно, бо порушуються взаємовідносини, губляться важливі контакти, можлива втрата поваги оточуючих, а проблема не вирішується. Можна тільки втратити, нічого не придбавши!».

Треба постійно вивчати себе і спостерігати за собою. Важливо вчашно відчутти зміну свого внутрішнього стану, коли «закипають» емоції, вибухає подразнення і з'являється ледве стримувана агресія. Тому при виникненні професійного стресу педагогам можна рекомендувати використовувати правила саморегуляції.

***Правило 1.*** Спостерігайте за собою в процесі психологічного напруження. Аналізуйте:

- Що Ви відчуваєте на першій стадії стресу?
- Які відчутні зміни відбуваються у Вашому організмі на цій стадії?
- Скільки продовжується перша стадія Вашого стресу?
- Що з Вами відбувається, коли Ви втрачаєте самовладання?

**Правило 2.** Знайдіть індивідуальні засоби зупинки самого себе! На першій стадії стресу намагайтесь «перервати» свої дії:

- Зробіть паузу у спілкуванні, помовчіть декілька хвилин, не відповідайте на несправедливі обвинувачення, підвищення голосу співрозмовника тощо.

- Підійдіть до вікна Порахуйте до 10. Випийте води, повільно її ковтаючи.

- Вийдіть з кімнати на свіже повітря та ін.

**Правило 3.** Необхідно перевести свою «негативну» енергію в іншу форму діяльності («Розрядити» доміную в головному мозку і створити нову, конкурентну їй). Можна виконати такі дії:

- Привести до ладу свої ділові папери.

- За допомогою калькулятора підрахувати, скільки днів Ви прожили, врахувавши високосні роки, а скільки годин?

- Вийти в коридор і поговорити з симпатичними співробітниками на нейтральні теми (про погоду, косметику, футбольний матч тощо);

- Зайти до туалетної кімнати і 2-3 хвилини потримати руки під холодною водою і т.п.

Такі перерви слід практикувати тоді, коли Ви втрачаєте самовладання. Важливо, щоб дія «зупинка самого себе» стала звичкою, адже непедагогічні дії викладача можуть спричинити «ланцюгову реакцію» у поведінці студентів.

**Правило 4.** Слід проаналізувати, які моменти Вашого життя спричиняють позитивні емоції. Намагайтесь щодня приділяти хоч небагато часу заняттям, котрі приносять Вам задоволення та радість.

Стреси та стресові стани пов'язані зі ще одним феноменом педагогічної діяльності, який отримав назву «психологічне вигорання».

### ***3. Симптом професійного «вигорання»: особливості виникнення і засоби подолання***

Термін «психологічне вигорання» запропонував американський учений Х. Дж. Фрейденберг у 1974 р. для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивній взаємодії з іншими людьми в емоційно напруженій атмосфері при виконанні професійних обов'язків. Спочатку цей термін слугував для характеристики станів психологічного спустошення, викликаного відчуттям неможливості позитивних змін. У дослідженнях К. Кондо синдром «психологічного вигорання» визначається як дезадаптованість особистості, викликана надмірним професійним навантаженням та неадекватними міжособистісними відносинами.

Така надмірно емоційна діяльність супроводжується великою втратою психічної енергії, приводить до психосоматичної втоми і емоційного виснаження. В результаті у людини з'являються безпричинна тривога, подразливість, гнів, знижується самооцінка, погіршується самопочуття.

У 1981 р. С. Маслач окреслила симптом «психологічного вигорання» як особливий психологічний стан особистості, для якого характерними є емоційне пригнічення, деперсоналізація, негативне самосприйняття, а в професійному плані - втрата професійної майстерності та потреби у творчій діяльності.

1983 р. Е. Махер узагальнює перелік симптомів «емоційного вигорання», указуючи на такі ознаки як постійна втома, психосоматичні порушення, погіршення сну, негативізм, звуження репертуару професійних дій, негативна «Я-концепція», агресивне ставлення до оточуючих. С. Маслач охарактеризувала основні ознаки синдрому «психологічного вигорання», зокрема:

- хронічний стрес;
- відчуття емоційної та інтелектуальної перенапруги;
- наявність негативних почуттів до оточуючих;
- негативна самооцінка.

Слід зауважити, що визначений синдром може стати причиною непорозумінь та конфліктів між вихователем та вихованцями, викликати дидактогенії. Отже, закономірно постало питання щодо виявлення чинників, які гальмують чи навпаки стимулюють розвиток цього синдрому. В результаті системних досліджень вчені дійшли висновку, що суттєву роль у «психологічному вигоранні» відіграють три основні чинники:

- особистісний;
- рольовий;
- організаційний (А.К. Маркова).

Нині посилюється увага дослідників до гендерних аспектів проблеми «психологічного вигорання». Аналізуючи статеві відмінності за такими симптомами «вигорання» як «загнаність у кут», «емоційне відчуження», «психосоматичні та психовегетативні порушення», Л. Карамушка та Т. Зайчикова стверджують, що 12,3% чоловіків у стресовій ситуації відчують себе «загнаними у кут» (жінки – 9,1%). Чоловіки більш схильні до емоційного відчуження (17,5%), у жінок цей показник – 9,7%. У той же час жінки більше, ніж чоловіки, схильні до психосоматичних та психовегетативних порушень (жінки – 32,1%, чоловіки – 5,3%). Чоловіки менш схильні до пошуку соціальної підтримки, вони намагаються бути «сильними і мужніми», вирішувати проблеми власними силами і в результаті наслідування гендерних стереотипів виявляються «загнаними у кут». Жі-

нки більш емоційно відкриті, однак їх схильність до емпатії, емоційного заглиблення у переживання оточуючих (на роботі, вдома, серед друзів) ставить під загрозу емоційне здоров'я, збільшує ймовірність емоційного та фізичного виснаження, отримання психосоматичних та психовегетативних порушень. Ризик «вигорання» залежить також від того, наскільки функції, які виконують фахівці, відповідають їх статево-рольовій орієнтації. Встановлено, що чоловіки більш чутливі до ситуацій, які вимагають від них демонстрації маскуліnnих якостей, таких як фізичні дані, відвага, емоційна стриманість, демонстрація власних успіхів у роботі.

Жінки більш чутливі до чинників «вигорання» при виконанні тих обов'язків, які потребують від них співчуття, виховних умінь, підкорення. Жінки схильні займати позицію «матері», що особливо помітно у царині освітньої діяльності. Ураховуючи, що велику частину професійної роботи жінка-учитель, жінка-викладач виконує поза межами навчально-виховного закладу (підготовка до занять, самоосвіта, підготовка дидактичних матеріалів, наукових праць тощо), поєднуючи професійні обов'язки з додатковими у порівнянні з чоловіками домашніми та родинними функціями, то ризик «психологічного вигорання» жінок-освітянок значно вищий, ніж чоловіків-педагогів.

Суттєву роль у виникненні симптому «психологічного вигорання» має рольовий чинник. Вченими отримані статистично достовірні дані відносно наявності кореляції між рольовою невизначеністю та «вигоранням». Аналіз рівнів «вигорання», показав, що розподіл відповідальності і колегіальності в роботі обмежує розвиток синдрому «вигорання», незважаючи на те, що робоче навантаження може бути значно вищим норми. Зазначимо, що процес реформування освіти в Україні, потреба зламу педагогічних стереотипів, авторитарної системи взаємовідносин між студентом і викладачем, вихователем та вихованцями загострює вплив рольового чинника. У вищих навчальних закладах, у системі підвищення педагогічної кваліфікації слід упроваджувати елективні курси, спеціальні семінари, участь у яких допомагала б педагогу осмислити свою нову роль та місце в системі взаємовідносин «викладач – студент».

Особливо значущим у виникненні синдрому «психологічного вигорання», з точки зору К. Кондо, є організаційний чинник. Вчений виокремлює такі його елементи, як недосконале керівництво (спонтанне чи імпульсивне), постійні зміни режиму діяльності, невизначеність функцій та залучення співробітників до діяльності, котра за змістом та функціями є нижчою рівня їх кваліфікації, авторитарний стиль керівництва, відсутність у менеджерів здібностей прогнозування наслідків прийнятих рішень, і байдужість вищого керівництва до нагальних професійних проблем пе-

ресічних співробітників. Вчені підкреслюють, що недосконалість організації науково-педагогічної діяльності, що спричиняє «гальмування» особистісного зростання, відсутність творчої автономії, є достатньо впливовим стресором, котрий викликає «психологічне вигорання». Таким чином, на думку психологів, професійна допомога щодо запобігання «психологічного вигорання» повинна полягати у першу чергу в пом'якшенні організаційного чинника. Відтак, слід звернути увагу менеджерів освіти на необхідність інтенсифікації пошуку шляхів попередження цього негативно-го професійного синдрому.

У першу чергу слід урахувати, що особистісний чинник корегується розвитком у викладачів емоційної стійкості, умінь володіння собою та запобігання болісних емоційних реакцій. Тому педагогам слід ознайомитися з методами попередження професійного стресу (релакс-масаж, ауто-релаксація, дихальна гімнастика, засоби, які сприяють розслабленню нервової системи), вміти виконувати вправи для діагностування і самокорекції поведінки, опановувати засоби психологічного захисту.

Послабленню ризику виникнення синдрому «психологічного вигорання» в педагогічній діяльності сприяє проведення професійних тренінгів. Цей метод спрямований на формування в учасників таких особистісних установок та рис як емоційна рівновага в екстремальних професійних ситуаціях, виваженість, відкритість у спілкуванні, толерантність до різних точок зору і критично-аналітичне відношення до негативних емоційних впливів. На наш погляд, розробка та упровадження подібних методів в практику підготовки аспірантів та магістрів - майбутніх педагогів та в систему підвищення педагогічної кваліфікації могли б етапі перспективним напрямком досліджень в галузі дидактики вищої школи.

### **Питання для перевірки знань**

1. Дайте визначення поняття «стрес».
2. Назвіть основні ознаки синдрому «психологічного вигорання» за С. Масlach.
3. Перерахуйте правила саморегуляції поведінки під час стресової ситуації.
4. Дайте характеристику засобам подолання синдрому «професійного вигорання» у викладачів вищої школи.



## ТЕМА 10

### ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ ТА КОНФЛІКТИ

1. Особливості педагогічних ситуацій і конфліктів.
2. Види педагогічних ситуацій і конфліктів.
3. Ситуації і конфлікти вчинків.
4. Ситуації і конфлікти відносин.

#### ***1. Особливості педагогічних ситуацій і конфліктів***

Визначення і приклади. Взаємодію зі студентами педагог організує через розв'язання педагогічних ситуацій. ***Педагогічна ситуація*** визначається як реальна обстановка в навчальній групі і в складній системі відносин і взаємин студентів, яку потрібно враховувати при прийнятті рішення про способи впливу на них.

У педагогічних ситуаціях перед викладачем найвиразніше постає завдання управління діяльністю студента. При її вирішенні викладачеві треба вміти вставати на точку зору студента, імітувати його міркування, розуміти, як студент сприймає ситуацію, що склалася, чому він вчинив саме так. У педагогічній ситуації викладач вступає в контакт зі студентом із приводу його конкретного вчинку, дії.

У складних ситуаціях велике значення мають емоційний стан викладача і студента, характер сформованих відносин з співучасником ситуації, вплив присутніх при цьому студентів, а результат рішення завжди має лише певну ступінь успішності по причини важко прогнозованої поведінки студента в залежності від багатьох факторів, врахувати які викладачу практично неможливо.

При вирішенні педагогічних ситуацій дії викладачів часто визнаються їхньою особистою образою на студентів. У викладача тоді з'являється прагнення вийти переможцем у протиборстві зі студентом, не опікуючись про те, як студент вийде із ситуації, що засвоїть зі спілкування з педагогом, як зміниться його ставлення до себе та до інших. Для викладача і студента різні ситуації можуть бути школою пізнання інших людей і самого себе.

***Конфлікт*** в психології визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних один з одним тенденцій, окремо взятого епізоду в свідомості, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями. ***Конфлікт у педагогічній діяльності*** часто виявляється як прагнення викладача затвердити свою позицію і як протест студента про-

ти несправедливого покарання, неправильної оцінки його діяльності, вчинку.

Студенту важко щодня виконувати правила поведінки в закладі і вимоги викладачів, тому природні незначні порушення загального порядку: адже життя у навчальному закладі не обмежується навчанням, можливі сварки, образи, зміна настрою і т. п.

Правильно реагуючи на поведінку молодшої людини, викладач бере ситуацію під власний контроль і відновлює порядок. Поспішність в оцінках вчинку часто призводить до помилок, викликає обурення несправедливістю з боку викладача, і тоді педагогічна ситуація переходить у конфлікт.

У педагогічній діяльності немає чіткої межі між ситуацією і конфліктом, так як студенти не завжди можуть відкрито заявити про свої позиції, відстоювати свою правоту. Викладач разом з дипломом як би негласно привласнює позицію бути завжди правим у взаємодії зі студентами і наполегливо відстоює її.

Конфлікти в педагогічній діяльності надовго руйнують систему взаємин між викладачем і студентами, викликають у педагога стан глибокого стресу, незадоволеність своєю роботою. Такий стан підсилюється свідомістю того, що успіх у педагогічній роботі залежить від поведінки студентів, з'являється стан залежності викладача від «милості» студентів.

## ***2. Види педагогічних ситуацій і конфліктів.***

Серед потенційно конфліктогенних педагогічних ситуацій можна виділити наступні:

- ситуації (чи конфлікти) діяльності, що виникають з приводу виконання студентом навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності;
- ситуації (конфлікти) поведінки (вчинків), що виникають з приводу порушення студентом правил поведінки в навчальному закладі;
- ситуації (конфлікти) відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин студентів і викладачів, у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності.

## ***3. Ситуації і конфлікти вчинків.***

Педагогічна ситуація може набути характеру конфлікту в тому випадку, якщо вчитель допустив помилки в аналізі вчинку студента, зробив необґрунтований висновок, не з'ясував мотиви. Слід мати на увазі, що один і той же вчинок може викликатися абсолютно різними мотивами.

Викладачеві доводиться коректувати поведінку студентів через оцінку їх вчинків при недостатній інформації про обставини і справжні причини. Викладач не завжди буває свідком студентського життя, лише здогадується про мотиви вчинку, погано знає відносини між студентами, тому цілком можливі помилки при оцінці поведінки, і це викликає цілком виправдане обурення студентів.

Виходячи з зовнішнього сприйняття вчинку і спрощеного трактування його мотивів, викладач часто дає оцінку не тільки вчинку, але й особистості студента, чим викликає обґрунтоване обурення і протест у студентів, а іноді прагнення вести себе так, як подобається вчителю, щоб виправдати його сподівання. У молодому віці це призводить до конфлікту в поведінці, сліпого наслідування за зразком, коли студент не утрудняє себе прагненням «заглянути в себе», самому оцінити свій вчинок.

Викладачі часто поспішають вжити заходів, покарати студентів, не рахуючись з їх позицією і самооцінкою вчинку, в результаті ситуація втрачає свій виховний зміст, а іноді і переходить в конфлікт.

#### ***4. Ситуації і конфлікти відносин.***

Конфлікти відносин часто виникають в результаті невмілого розв'язання педагогом ситуацій і мають, як правило, тривалий характер.

Конфлікти відносин набувають особистісного змісту, породжують тривалу неприязнь або ненависть студента до викладача, надовго порушують взаємодію з педагогом і створюють гостру потребу в захисті від несправедливості і нерозуміння.

За змістом ситуацій, що виникають між викладачем і студентами, можна дізнатися про характер сформованих взаємин між ними, позиціях педагога та студентів - в цьому виявляється пізнавальна функція педагогічних ситуацій і конфліктів. Викладачеві важко судити про характер взаємин зі студентами групи: серед них є згодні з педагогом, нейтральні, наступні за більшістю, і протиборчі, незгодні з викладачем.

Важко переживається викладачами конфлікт відносин, коли він відбувається не з одним студентом, а з групою, підтриманою іншими студентами групи. Це буває в тому випадку, якщо педагог нав'язує студентам свій характер взаємин, очікуючи від них відповідної любові і поваги.

#### ***Особливості педагогічних конфліктів.***

Серед них можна відзначити наступні:

- професійна відповідальність педагога за педагогічно правильне вирішення ситуації: адже навчальний заклад - модель суспільства, де студенти засвоюють соціальні норми відносин між людьми;

- учасники конфліктів мають різний соціальний статус (викладач - студент), чим і визначається їх різна поведінка у конфлікті;
- різниця віку і життєвого досвіду учасників розводить їхні позиції в конфлікті, породжує різний ступінь відповідальності за помилки при їх вирішенні;
- різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт «очима педагога» й «очима студента» бачиться по-різному), тому педагогу не завжди легко зрозуміти глибину переживань молодшої людини, а студенту - впоратися зі своїми емоціями, підпорядкувати їх розуму;
- присутність інших студентів при конфлікті робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховного змісту і для них; про це завжди доводиться пам'ятати педагогу;
- професійна позиція педагога в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його розв'язанні та на перше місце зуміти поставити інтереси студента як особистості, що формується;
- всяка помилка педагога при вирішенні конфлікту породжує нові ситуації і конфлікти, в які включаються інші студенти;
- конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно розв'язати.

### **Питання для перевірки знань**

1. Дайте визначення поняттю «конфлікт»?
2. Перерахуйте види педагогічних ситуацій.
3. Охарактеризуйте особливості педагогічних конфліктів.

## **ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ**

1. Структура педагогічної психології.
2. Взаємозв'язок педагогічної психології з іншими науками.
3. Аналіз діяльності учіння.
4. Дії, що входять в діяльність навчання.
5. Програма психологічного вивчення педагогом мотивації учіння студентів.
6. Ситуації і конфлікти відносин.
7. Сучасний стан університетської психологічної служби.

## **ПЕРЕЛІК РЕКОМЕНДОВАНИХ ТЕМ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

1. Методи дослідження, застосовувані в педагогічній психології.
2. Формувальний експеримент в педагогічній психології.
3. Значення і можливості педагогічної психології у вдосконаленні діяльності навчальних закладів з навчання і виховання.
4. Основні лінії психічного розвитку в навчальному процесі.
5. Співвідношення навчання і розвитку.
6. Співвідношення навченості й освіченості.
7. Психологічні особливості засвоєння знань, умінь, навичок.
8. Психологія взаємодії в системі «викладач - студент - група».
9. Індивідуальна робота зі студентами щодо формування навчальної мотивації.
10. Соціально-психологічні аспекти навчання і виховання.
11. Педагогічне спілкування як основа педагогічної діяльності.
12. Стилi педагогічного керівництва.
13. Причини педагогічних конфліктів.
14. Проблеми морального виховання.
15. Соціально-психологічні аспекти навчання і виховання.
16. Педагогічне спілкування як основа педагогічної діяльності.
17. Особистісні характеристики вчителя та їх вплив на процес і результат праці.
18. Психологічні характеристики професії «викладач».
19. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності.

## **КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ ДО ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА ПСИХОЛОГІЯ»**

1. Що є предметом педагогічної психології?
2. Що є об'єктом педагогічної психології?
3. Що вивчає педагогічна психологія?
4. Назвіть основні завдання педагогічної психології.
5. Яка структура педагогічної психології?
6. Які терміни входять в основну систему понять педагогічної психології?
7. Що таке педагогічний експеримент?
8. Які завдання вирішує педагогічний експеримент?
9. Перелічіть види педагогічного експерименту.
10. Дайте визначення природного експерименту.
11. Дайте визначення лабораторного експерименту.
12. Дайте визначення лінійного експерименту.
13. Дайте визначення варіативного експерименту.
14. Надайте класифікацію мотивів навчання ...
15. Перерахуйте типи ставлення до навчання ...
16. Назвіть основні мотиви і професійної діяльності студентів.
17. Дайте характеристику адаптації студентів першого курсу.
18. Розкрийте особливості професійної мотивації студентів кожного курсу (з першого по п'ятий).
19. Дайте визначення поняття готовність до педагогічної діяльності.
20. Назвіть компоненти готовності до педагогічної діяльності викладача вищої школи.
21. Що включає в себе структура професійної діяльності викладача?
22. Перерахуйте рівні професіоналізму викладача вищої школи.
23. Дайте характеристику типологічним деформаціям викладача за Т. Лірі.
24. Дайте визначення поняття «стрес».
25. Назвіть основні ознаки синдрому «психологічного вигорання» за С. Маслач.
26. Перерахуйте правила саморегуляції поведінки під час стресової ситуації.
27. Що таке імідж? З яких компонентів складається імідж вищого навчального закладу?
28. Дайте визначення поняттю «конфлікт»?
29. Перелічіть види педагогічних ситуацій.
30. Охарактеризуйте особливості педагогічних конфліктів.

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — СПб. : Алетейя, 2001. — 304 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
3. Богдан Ж. Б. Теоретико-методологічний аналіз стилю педагогічної діяльності / Ж. Б. Богдан // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2009. — № 1. — С. 62–68.
4. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — 3-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Питер, 2008. — 688 с. : ил. — (Мастера психологии).
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусель — К. : Ірпінь, ВТФ Перун, 2002. — 1440 с.
6. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. — М. : УРАО, 1999. — 204 с.
7. Гришина Н. В. Психология конфликта : науч. изд. / Н. В. Гришина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. ; СПб. ; Н. Новгород : Питер, 2009. — 544 с. — (Мастера психологии).
8. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
9. Дикая Л. Г. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — 624 с.
10. Завалишина Д. Н. Практическое мышление : Специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. — М. : Институт психологии РАН, 2005. — 376 с.
11. Загальна психологія / за заг. ред. С. Д. Максименка. — 2-е вид., переробл. і доп. — Вінниця : Нова Книга, 2004. — 704 с.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие для вузов [Гриф УМО] / Э. Ф. Зеер. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2009. — 378 с. — (Высшее профессиональное образование) (Педагогические специальности).

13. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2001. — 384 с. — (Учебник для XXI века).

14. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. / [О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін.] ; Нац. техн. ун-т. «Харківський політехнічний ін-т». — Х. : НТУ «ХПІ», 2007. — 228 с.

15. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) : учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Климов ; Рос. акад. образования, Моск. психолого-соц. ин-т ; [ред. Д. И. Фельдштейн]. — М. : МПСИ : Флинта, 2003. — 320 с. — (Библиотека психолога).

16. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Кузьмінський А. І. — К. : Знання, 2005. — 486 с.

17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. : учеб. пособие для вузов [Гриф Минобразования РФ] / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Смысл : Академия, 2005. — 352 с. — (Классическая учебная книга).

18. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 11–15.

19. Маркова А. К. Психология профессионализма : монография / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1996. — 309 с.

20. Митина Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособие / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. — М. : Флинта, 2003. — 144 с.

21. Новиков А. М. Методология учебной деятельности : монография / А. М. Новиков ; Рос. акад. образования, Ассоц. «Профессиональное образование». — М. : Эгвес, 2005. — 176 с.

22. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : [учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов] / Р. В. Овчарова. — 2-е изд. — М. : Академия, 2005. — 448с. — (Высшее профессиональное образование. Психология).

23. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. Степанов О. М. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.

24. Рогов Е. И. Выбор профессии : Становление профессионала / Е. И. Рогов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 336 с. — (Азбука психологии).



25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие для вузов / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2004 — 713 с. — (Мастера психологии).

26. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. — 2-изд. — СПб. : Питер, 2003. — 224 с. — (Учебное пособие).

27. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.

28. Сметанський М. Проблема професіоналізму у вищій школі / М. Сметанський // Вища освіта України. — 2006. — № 2. — С. 67–72.

29. Сытина Н. С. Проектирование образовательного процесса в вузе при подготовке учителей к работе в системе профильного обучения / Н. С. Сытина, В. Ф. Бахтиярова. — Уфа : БГПУ, 2008. — 285 с.

30. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек — М. : Смысл, 2000. — 199 с.

31. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці / І. М. Цимбалюк ; М-во освіти і науки України. — 2-ге вид. — К. : ВД «Професіонал», 2004. — 150 с.

32. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. — 1999. — Вип. 19. — С. 224–229.

33. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции : монография / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2006. — 108 с.

## ЗМІСТ

Тема 1.	
Предмет и завдання педагогічної психології.....	3
Тема 2.	
Історичні аспекти педагогічної психології.....	6
Тема 3.	
Методи педагогічної психології.....	10
Тема 4.	
Загальні закономірності мотивації навчання.....	13
Тема 5.	
Значення професійної мотивації для становлення особистості майбутнього фахівця.....	17
Тема 6.	
Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи.....	22
Тема 7.	
Психолого-педагогічні вимоги до викладача вищої школи.....	29
Тема 8.	
Педагогічний імідж викладача вищого навчального закладу.....	42
Тема 9.	
Професійний стрес та «професійне вигорання» у педагогічній діяльності. Засоби їх запобігання.....	48
Тема 10.	
Педагогічні ситуації та конфлікти.....	57
Теми практичних робіт.....	61
Перелік рекомендованих тем самостійної роботи.....	61
Список рекомендованої літератури.....	62
Контрольні запитання до дисципліни «Педагогічна та професійна психологія».....	63

**ДЛЯ НОТАТОК**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**ДЛЯ НОТАТОК**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.